



**UNIVERSIDADE DO BRASIL – UFRJ**  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PPGE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

**PROJETOS CULTURAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE  
JUIZ DE FORA 2003-2004: um Estudo de Caso**

por

**CLAUDIA VALERIA DE OLIVEIRA SENA**

2007

PROJETOS CULTURAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE

JUIZ DE FORA 2003-2004: um estudo de caso

CLÁUDIA VALÉRIA DE OLIVEIRA SENA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. ANA CANEN

Rio de Janeiro

Março 2007

PROJETOS CULTURAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE

JUIZ DE FORA 2003-2004: um estudo de caso

Cláudia Valéria de Oliveira Sena

Dissertação submetida ao corpo docente da Faculdade de Educação responsável pelo curso de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovada por:

---

Dr<sup>a</sup>. ANA CANEN - Orientadora - UFRJ

---

Dr<sup>a</sup>. ANA MARIA CAVALIERE - UFRJ

---

Dr<sup>a</sup> LUCIANA PACHECO MARQUES - UFJF

Março 2007

Sena, Claudia Valéria de Oliveira

PROJETOS CULTURAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA 2003-2004: um estudo de caso. Claudia Valéria André de Oliveira Sena – Rio de Janeiro, 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Educação – PPGE.

Orientadora – Ana Canen

1. Cercando o problema. 2. Multiculturalismo e educação inclusiva. 3. Análise de uma política educacional: potenciais multiculturais? 4. Os projetos em ação: as vozes e os cenários 5. Conclusão – Dissertação. I. Canen, Ana (orient.) II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

Dedico à minha saudosa mãe Josephina que, apesar de ter falecido no decorrer desse trabalho, já me faz uma imensa falta, pelo seu exemplo e perseverança, sempre me incentivando, nunca me deixando esmorecer. Quanta saudade!  
Mãe abençoada, te amo!

## AGRADECIMENTOS

Neste momento do agradecimento, antes de tudo, é oportuno rever a nossa trajetória acadêmica e de vida. Uma dissertação traz os meus sonhos, em que vêm idéias e ideais que muito dividi nesse percurso com amigos. Essa hora esperada só me foi possível chegar com a ajuda dos companheiros de jornada.

Aos meus familiares, Cleide Sena, Cristiane Sena e Felipe Sena, que compreenderam minha ausência e continuaram sempre me apoiando nessa jornada.

Ao Guilherme Goulart, pelo incentivo, por tudo.

Aos colegas do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, pela vivência da construção coletiva, assumindo o compromisso com a educação para todos, enquanto direito de cidadania e pela harmoniosa e gratificante convivência ao longo desta jornada.

Não poderia deixar, nesse momento, de agradecer ao apoio dos amigos do NESP – Núcleo de Educação Especial da UFJF, que muito contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

Ao meu pai José Ofir de Sena (*in memoriam*), de quem guardo imensa saudade.

Aos Professores Dra. Luciana Pacheco Marques e Dr. Carlos Alberto Marques, coordenadores do Núcleo da Educação Especial, NESP, da Faculdade Federal de Juiz de Fora. A vocês, meu muito obrigada. Aprendizado, coletividade, determinação e companheirismo. Todos os dias apreendendo as diretrizes traçadas que, carinhosamente, foram a mim ensinadas.

Aos professores do mestrado, especialmente a Prof<sup>a</sup> Dra Speranza: sua determinação e conhecimento me levou ao caminho da aprendizagem sólida.

Ao Prof. Dr. Reuber Gerbassi Socofano, não há palavras para expressar o que aprendi sobre a vida e educação durante a nossa convivência. Quanto encanto há em suas

aulas! Conhecimentos então! E parafraseando o grande educador Ruben Alves: A educação é isso mesmo, um permanente movimento no sentido da decantação e da interação de olhares.

A prof. Dra Ana Cavaliere, meu abraço carinhoso, pela atenção e solidariedade.

Aos amigos, André e Ana Paula Vasconcelos, Marcos A. Kisterman, M.Carmo Neta, Marialice, Tais de Oliveira, Synval Reis, Wilna, Ioná Gerheim, Ana Maria Almeida, obrigada pelo companheirismo.

Agradecimento especialíssimo à Professora Dra. Ana Canen - Educadora comprometida, toda a minha gratidão na execução e finalização deste trabalho. Muitas vezes pegou-me pelas mãos e guiou-me com firmeza e inteligência. Levantou-me, quando caí, segurou-me, quando tropecei. Conduziu-me ao objetivo final. Uma amiga que soube, de maneira especial, mostrar-me os caminhos com simplicidade, acompanhada de grande cultura. Obrigada pela orientação segura e pela paciência inesgotável. Por isso, rendo-lhe minhas homenagens.

Acima de tudo, à luz divina do mestre superior, Jesus, por iluminar meus passos, ser sempre presente, quando de minhas aflições e guiar-me por um caminho de luz em cada etapa desta trajetória.

*"A riqueza da humanidade está principalmente na sua diversidade".*

(GADOTTI, 2000, p.139)



## RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo de caso sobre um dos projetos culturais desenvolvido em duas escolas municipais de Juiz de Fora, no ano de 2004. Analisa tensões no Plano Político Pedagógico da Gerência de Educação Básica desenvolvido no período 2003-2004 e seus desdobramentos no projeto em questão, verificando em que medida contemplam a diversidade cultural. O foco da pesquisa insere-se na perspectiva do multiculturalismo, que é um movimento que tem como base não apenas valorizar a pluralidade cultural e discutir os preconceitos, mas buscar as causas dos mesmos e desafiá-los. O estudo pretende contribuir no sentido de oferecer subsídios para debates que possam auxiliar municípios, escolas e professores a refletirem sobre suas propostas, ao promoverem atividades que contribuam para a valorização da diversidade cultural. Assim, a relevância do trabalho é dupla: permite, de um lado, analisar identidades culturais escolares, assunto ainda pouco explorado no campo multicultural e, de outro, proceder a um olhar renovado sobre avaliação de projetos educacionais, tendo em vista seus discursos e possibilidades de articulação a perspectivas multiculturais. Concluímos que a abordagem contida nas intenções do discurso oficial pode ser considerada *multicultural crítica* no sentido de que aborda necessidades específicas de cada escola, ainda que sua tradução apresente tensões, como as verificadas nas seções anteriores; *multicultural folclórica* quando preconiza projetos como da latinidade, ao reforçar a culinária, música da cultura latina; e *multicultural híbrida* quando realiza parcerias, como esta evidenciada no presente estudo, onde o discurso é realizado por diferentes grupos: Prefeitura de Juiz de Fora, empresa e escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** projetos culturais, políticas educacionais, multiculturalismo, diversidade cultural.

## ABSTRACT

This research is a study of one case of one of the cultural Projects developed at two municipal schools of Juiz de Fora, in the year of 2004. It analyzes tensions in the Pedagogic Political Plan of the Management of Basic Education developed in the period 2003-2004 and their unfoldings in the project. It analyses in what measure it englobes the cultural diversity. The focus of the research is in the perspective of the multi-culturalism, it is a movement that has its base not only the value the cultural plurality and prejudices, but also to look for the causes of these and the challenge to face them. The study intends to contribute in the way that it tries to offer subsidies for debates it can aid municipal districts, schools and teachers to reflect on their proposals, while they promote activities to contribute to the valorization of the cultural diversity. Therefore. The importance of this work worths twice: it allows to analyze school cultural identities, subject still little explored in the field multicultural as well as it takes a renewed glance over the evaluation of education projects, relating their speeches and working possibilities as multicultural perspectives. We concluded that the approach contained in the intentions of the official speech critical multicultural can be considered in the sense that it approaches specific needs of each school, although its translation presents tensions, as verified them in the previous sections; folkloric multicultural when it presents projects towards latin themes, as long as it reinforces the cookery, music of Latin culture; and hybrid multicultural while it accomplishes partnerships, described in this study, in which the speech is accomplished by different groups: City hall of Juiz de Fora, companies and schools.

**KEY WORDS:** cultural projects, education politics, multiculturalismo, cultural diversity.

## SUMÁRIO

<b>1 CERCANDO O PROBLEMA</b> .....	11
1.1 A construção do problema.....	11
1.2 Justificativa e relevância do estudo.....	12
1.3 Objetivos.....	13
1.4 Questões de estudo.....	14
1.5 Quadro teórico.....	14
1.6 Metodologia.....	16
1.7 Estrutura da dissertação.....	17
<b>2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	18
2.1 Multiculturalismo e suas abordagens.....	18
2.2 Educação inclusiva.....	23
2.3 Multiculturalismo e escola pública.....	29
<b>3 ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: POTENCIAIS MULTICULTURAIS?</b> .....	32
3.1 Apresentação geral.....	32
3.2 Intenções contidas no Plano Político Pedagógico da Prefeitura de Juiz de Fora (2003- 2004): intenções multiculturais?.....	33
3.3 A concepção dos projetos escolares.....	47
<b>4 O PROJETO EM AÇÃO: AS VOZES E OS CENÁRIOS DO PEAS</b> .....	54
4.1 Os atores da Gerência de Educação Básica.....	56
4.2 Os atores da escola.....	57
4.3 Discussão de resultados.....	60
<b>CONCLUSÕES</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	66
<b>ANEXO</b> .....	68

## **1 CERCANDO O PROBLEMA**

### **1.1 A construção do problema**

A globalização vem impulsionando violentas transformações que estão reconfigurando todos os aspectos da vida social, política e econômica em todo mundo. Como emblemas da globalização, Ianni (1999) cita as metáforas “economia mundo”, “sociedade de informática,” ou mesmo a “aldeia global” de McLuhan (*apud* IANNI, 1999, p.15), que sugerem que está em curso uma homogeneização cultural, ao mesmo tempo em que há processos de resistência das minorias a esta homogeneização ao lutarem pela reafirmação de suas identidades. Tal panorama configura um horizonte em que a pluralidade cultural e sua valorização se tornam centrais nas discussões educacionais e em projetos escolares.

Neste contexto, o papel da escola atual vem sendo debatido por educadores que buscam novas alternativas para uma prática pedagógica que valorize a autonomia individual, o respeito às diferenças sociais, econômicas, de gênero, étnicas e culturais, e o desafio a preconceitos e xenofobias, estando, assim, atentos às padronizações culturais que invadem o local educacional através de diferentes meios de comunicação presentes na realidade contemporânea.

O trabalho cultural apresenta alguns caminhos para as práticas pedagógicas que lidam com as diferenças, podendo apresentar-se imbuindo diferentes disciplinas ou projetos de cunho transversal. O multiculturalismo constitui-se em uma corrente de pensamento que emergiu nos anos 90, tendo como uma das preocupações discutir as causas dos mais variados tipos de preconceito e a valorização da pluralidade cultural. Esse trabalho insere-se nesta

perspectiva e busca analisar, a partir de um olhar multicultural, o Projeto de Educação Afetivo Sexual (PEAS) realizado na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, no ano de 2004.

## 1.2 Justificativa e relevância do estudo

A motivação pessoal que moveu o presente estudo veio de minha experiência como professora na Rede Municipal de Juiz de Fora, trabalhando com alunos do ensino fundamental, a partir da prática pedagógica e do cotidiano escolar vivenciado.

Observa-se que as atividades socioculturais desenvolvidas nas escolas municipais de Juiz de Fora fazem parte dos programas de parcerias entre a prefeitura e empresas privadas. A Gerência de Educação Básica (GEB) da Prefeitura de Juiz de Fora, através dos seus Núcleos Articuladores da Vida nas Escolas (NAVES), vinha incentivando e apoiando estes projetos dentro do Plano Político Pedagógico, principalmente no período 2003-2004, foco do presente trabalho. O objetivo dessas parcerias era o de desenvolver ações cuja filosofia embasadora apresentava categorias que merecem ser estudadas de modo a verificar a existência ou não de potenciais multiculturais, entendidos como a formação para a diversidade cultural e desafio a preconceitos (CANEN e MOREIRA, 2001).

O foco do presente estudo é analisar os projetos culturais da Rede Municipal de Juiz de Fora, de modo a contribuir para que outros municípios investiguem seus próprios trabalhos e que os professores tenham a possibilidade de refletir sobre suas propostas de projetos e ação pedagógica ao promoverem atividades que contribuam para que seus alunos sintam-se pertencentes a algum grupo identitário, tão ressaltado por Hall (1990), nas seguintes palavras

A representação compreendida como processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? Quem eu poderia ser? (p. 10)

A relevância do trabalho é dupla: permite, de um lado, analisar identidades culturais escolares, assunto ainda pouco explorado no campo multicultural e, de outro, proceder a um olhar renovado sobre avaliação de projetos educacionais, tendo em vista seus discursos e possibilidades de articulação a perspectivas multiculturais.

Segundo Canen (2001), embora haja trabalhos sobre multiculturalismo, poucos analisam projetos efetivamente nesta linha, principalmente no âmbito de projetos públicos.

É importante observar que o período em estudo (2003-2004) foi escolhido em face das parcerias que foram realizadas nessa fase, bem como a necessidade de recorte temporal para o trabalho de campo.

### **1.3 Objetivos**

A partir do exposto, os objetivos de estudo foram os seguintes:

- verificar a presença (ou não) de sentidos multiculturais contidos no discurso da política pública da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, no período de 2003-2004.
- identificar, no contexto plural das escolas, sentidos de multiculturalismo e interfaces no discurso de gerenciamento representado pela parceria entre a Gerência e outras entidades.
- discutir a “tradução” das intenções contidas no discurso oficial em um projeto concreto proposto na política acima, para duas escolas, verificando que tipo de abordagem multicultural predomina em tal tradução, a partir dos discursos dos atores envolvidos.

- analisar possíveis implicações da política educacional da Prefeitura de Juiz de Fora no desenvolvimento de uma perspectiva multicultural no espaço escolar, com possíveis contribuições para outras realidades municipais do Brasil.

#### 1.4 Questões de estudo

A partir dos objetivos propostos, o estudo busca responder às seguintes questões:

a) Que abordagens mobilizaram a política educacional municipal para projetos escolares denominados “culturais”, no período 2003-2004 em Juiz de Fora, e quais sentidos são atribuídos ao conceito de cultura?

b) Em que medida o discurso sobre projetos culturais está (ou não) impregnado por intenções associadas ao multiculturalismo e que articulações são feitas entre tal discurso e categorias de modelos diferentes de gerenciamento?

c) Como são traduzidas essas intenções em um projeto cultural escolar, selecionado como estudo de caso, a partir do discurso contido nesse projeto e dos atores de duas escolas envolvidas em sua implementação?

d) Que avanços, perspectivas e desafios apresenta o PEAS na experiência da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, para que faça parte dos currículos multiculturais nas escolas municipais brasileiras?

#### 1.5 Quadro teórico

O eixo que baliza o quadro teórico do presente estudo é referente ao multiculturalismo, entendido por Canen (2001) como uma corrente de pensamento que tem como proposta para o trabalho pedagógico, não apenas apontar os diversos tipos de preconceitos, mas situar um

olhar sobre as causas que geram esses preconceitos, direcionando ações que valorizem a diversidade cultural. Como corpo teórico, o multiculturalismo permite alcançar, além do espaço educacional, outras instituições que são permeadas por regras de jogos de poder e, portanto, estão inseridas na esfera política. É dentro dessa esfera que as discussões multiculturais assumem novas direções, principalmente quando se trata de estabelecer e organizar as relações entre os diferentes atores e segmentos das instituições. Desta forma, são formuladas estratégias políticas de reconhecimento da diversidade cultural, para que as instituições contemplem a democracia e a cidadania ao garantirem a representação dos diferentes grupos que a compõem, buscando tolerância e respeito entre os indivíduos.

Esse eixo multicultural informa a análise em uma tripla perspectiva:

a) norteia a investigação sobre o documento da Gerência e os sentidos de “cultura” ali presentes;

b) fornece apoio para entender as diferentes culturas envolvidas na parceria entre a Gerência, empresas e escolas, cada uma com sua identidade cultural específica, constituindo-se como organizações multiculturais (CANEN e CANEN, 2005a, 2005b);

c) será balizador da análise da tradução das intenções culturais na implementação de um projeto em duas escolas, verificando as identidades culturais dos atores/escolas envolvidas.

A presença de diferentes discursos sobre gerenciamento de ensino e parcerias, no caso em estudo, requisitará apoio em autores como Rocha (2003), que discorre sobre a legalidade, viabilidade e potenciais de parcerias no terceiro setor, indicado pelo referido autor como aquele que engloba “entes que estão situados entre os setores empresarial e estatal” (p. 13).

Particularmente, a lógica que move atividades de fomento, explicada por Rocha (2003), será importante para análise desses que são projetos culturais propostos pela Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora. Para o autor, “o fomento é uma atividade



administrativa e, como tal, é levado a cabo pela administração pública com propósito de alcançar determinadas finalidades, que lhe são próprias.” (p. 20).

O conceito de cultura, dentro da abordagem multicultural, abrange um conjunto de práticas cujos significados são produzidos e compartilhados por grupos. Assim, quando um grupo compartilha da mesma cultura, formulam-se práticas significantes que são transmitidas através da linguagem. O homem é constituído pela cultura e, ao mesmo, tempo faz parte desta. Isso implica que ele reconhece a si mesmo no contexto da relação com o outro, construída socialmente.

O conceito de multiculturalismo e identidade multicultural foram os eixos do referencial teórico. Multiculturalismo crítico, folclórico, pós-colonial e organizações multiculturais são conceitos importantes para a análise do nosso estudo devido à possibilidade que esses conceitos fornecem para o diálogo e a reflexão sobre formas de desafiar preconceitos e valorizar a diversidade cultural, podendo subsidiar práticas pedagógicas transformadoras. É através desses novos significados produzidos socialmente e no interior da educação, que se vislumbra uma educação também ela transformadora, baseada na valorização da diversidade cultural.

## 1.6 Metodologia

Para dar conta dos objetivos e questões propostas, a metodologia de estudo consistiu em um *estudo de caso*, entendido a partir de Stake (1995), bem como a partir das palavras de André (2004), como “estudo descritivo de uma unidade, com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (p.31). O caso em questão refere-se a uma política educacional pública na forma de parcerias do município com empresas e escolas para realização de projetos denominados “culturais”. Foi analisado o

discurso contido nas intenções dessa política, bem como sua tradução em projetos efetivamente concretizados em duas escolas. O estudo de caso consistiu nas seguintes etapas e técnicas de coleta de dados: inicialmente, a análise do discurso contido no documento oficial da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003), que reflete a filosofia embasadora das parcerias anteriormente citadas e dos projetos culturais, explicitando seus sentidos; em seguida, a partir de um levantamento realizado, com a descrição dos projetos desenvolvidos pelas escolas Municipais de Juiz de Fora, foi escolhido, de acordo com o foco da pesquisa, o Projeto de Educação Afetivo Sexual (PEAS), desenvolvido em duas escolas distintas, no ano de 2004, tendo sido realizada entrevistas com atores envolvidos na sua concepção e implementação, sendo duas funcionárias da Gerência de Educação Básica, que são coordenadoras do projeto PEAS, a Diretora da escola 1 e uma professora que atua no ensino fundamental da escola 2.

### **1.7 Estrutura da dissertação**

O capítulo 1 trata do problema, das questões do estudo e delinea o olhar teórico-metodológico. O capítulo 2 aborda o multiculturalismo e a perspectiva da educação inclusiva, contemplando a valorização da diversidade cultural. O capítulo 3 mostra a organização estrutural da Prefeitura de Juiz de Fora, tendo como base para essa organização os Núcleos Articuladores da Vida na Escola (NAVES) e apresenta uma análise do Plano Político Pedagógico proposto pela Prefeitura de Juiz de Fora, no período 2003 a 2004. O capítulo 4 apresenta as vozes dos atores na implementação do projeto Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS), no ano de 2004, em duas escolas municipais de Juiz de Fora. Por fim, as conclusões.

## 2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“A questão da identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a dos educandos (...) não pode ser desprezada, tem, a haver diretamente com assunção de nós por nós mesmos”.

(FREIRE, 1996, p.11)

### 2.1 Multiculturalismo e suas abordagens

Este capítulo apresenta o Multiculturalismo em educação como um corpo teórico, bem como suas abordagens conceituais na perspectiva de um encontro com a educação direcionada para a inclusão. Tal perspectiva insere-se em discussões que estão tomando força para possibilitar reflexões educacionais, sendo transformadora, desafiadora de preconceitos e estereótipos, voltada à emancipação de identidades silenciadas e marginalizadas em políticas e práticas educacionais hegemônicas mantedoras do “*status quo*” e de homogeneização cultural.

Num mundo fortemente marcado por desigualdades econômicas, políticas e sociais, no contexto de globalização, fluidez dos mercados internacionais, novas formas de produção, é preciso pensar a questão da diversidade cultural para proporcionar a inclusão de todas as pessoas em todos os campos da vida social. A via educacional é o terreno fértil para que seja possível dar início às discussões da necessidade de se educar os povos frente ao respeito a diferentes culturas.

Os debates atuais sobre a Educação têm revelado a necessidade de valorização dos universos culturais plurais nas escolas, ou seja, de uma educação para a diversidade cultural. Segundo Canen (2000), os argumentos justificam: homogeneização das identidades culturais e o processo de globalização; a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços das tecnologias da mídia e informática possibilitam um intercâmbio entre culturas distintas, o que exige

sensibilização para a pluralidade cultural presente no cotidiano da comunidade escolar e ampliação deste espaço.

Neste contexto, o processo de homogeneização em vigor, com a filtragem de valores dominantes e de uma cultura predominantemente imbuída de valores consumistas, que estariam ameaçando culturas locais, estabelecendo a homogeneização das identidades culturais específicas de forma a desmobilizar possíveis identificadores das culturas múltiplas, encontra resistências dos grupos minoritários que anseiam por fortalecimento das suas identidades. A exclusão social, reforçada por uma globalização que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando processos discriminatórios como o racismo e a xenofobia, os quais atingem, particularmente, grupos socioculturais fragilizados economicamente.

O reconhecimento de que a sociedade brasileira é heterogênea nos leva à compreensão da diversidade cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. E leva também à constatação das grandes desigualdades entre classes sociais como a de oportunidades de acesso a bens econômicos e culturais. Neste sentido, pensar multiculturalmente se faz mister.

O multiculturalismo é um campo teórico e político voltado para o desafio a preconceitos e valorização da diversidade cultural. É também denominado como um movimento de ação e de uma teoria. Concebido por alguns multiculturalistas, Canen (2001), o define como um corpo teórico, prático e político de respostas a preconceitos direcionado à valorização da pluralidade cultural. Nesta perspectiva, o multiculturalismo, em sua faceta mais crítica (CANEN, 2000), inclui a compreensão do caráter da construção das diferenças (normalidade, alteridade, identidade). O projeto multicultural, segundo Canen e Oliveira (2002), insere-se em uma abordagem pós-moderna da sociedade, em que a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Tornam-se, assim, necessárias ações que provoquem mudanças de pensamento e comportamento no âmbito educacional e social ao

tratar da diversidade cultural. Este projeto inclui incorporar nos discursos curriculares e nas práticas pedagógicas noções que desafiem as essencializações das identidades múltiplas no espaço escolar. Visa-se à tolerância religiosa, ao convívio respeitoso entre todos os membros da comunidade escolar com vistas a um trabalho multicultural sério e responsável, capaz de promover a valorização da diversidade cultural. Apesar de terem iniciado preocupações sobre a valorização cultural, os trabalhos mais evidenciados são realizados com mais frequência na literatura anglo-saxônica; no Brasil, um país formado por uma sociedade desigual e excludente, permanece uma demanda por trabalhos e pesquisas dentro de linha multicultural.

O multiculturalismo torna-se mais evidente, no Brasil, a partir dos anos 90, no contexto do processo de globalização, desenvolvimento das tecnologias comunicativas, formação de blocos econômicos, ocorrências de terrorismo, xenofobias, buscando não só apontar as marcas do preconceito e racismo, mas também, em uma linha multicultural crítica, (CANEN, 2002), discutir as causas que originaram essas desigualdades.

O multiculturalismo em educação, na sua abordagem crítica, segundo Canen (2002), “busca valorizar os universos culturais dos alunos e, ao mesmo tempo, desafiar visões preconceituosas à base de raça, etnia, preferência sexual, gênero, linguagens e outros marcadores de identidades”. (p.58)

O multiculturalismo crítico propicia um novo olhar sobre a educação inclusiva, à medida que remete à valorização das identidades dos educandos e combate aos mais diversos preconceitos. A compreensão de que realmente ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural já era defendida por Freire (1996), grande inspirador do multiculturalismo, ao afirmar que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental, (...) é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (p.46-47).

Como proposta de trabalho pedagógico, a linha multicultural crítica busca as raízes dos preconceitos abordando estes temas com um olhar mais profundo, tendo como propósito superar as visões “folclóricas” e “exóticas” da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos rituais caracterizando regionalismos, costumes e receitas de povos diversos. Embora o reconhecimento dos ritos, tradições e formas de pensar dos diferentes grupos possa contribuir para a valorização da pluralidade cultural, essa abordagem, por si só, direciona-se a desconhecer os mecanismos políticos, históricos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. A diversidade passa a ser tratada como um dado apenas folclórico, sem questionamentos a respeito de como tal cultura se produziu e se define. A identificação de tais mecanismos e as lutas pela sua suspensão passa a ser o foco das preocupações do multiculturalismo crítico. Ao enfocar a questão da identidade como construção, contribui-se para um desafio da noção de normalidade e da diferença, entendendo-as como categorias construídas nas relações plurais e desiguais de poder.

Em uma perspectiva histórica observa-se que, no Renascimento, a identidade foi fixada como essência estável. A era moderna, marcada pelas dicotomias de bem e mal, bonito e feio, normal e patológico e pela capilarização do poder criou instituições de segregação e isolamento social, abriu as portas para uma escolarização especializada para os ditos “diferentes”, disciplinando os corpos e tornando-os produtivos. Foucault (1994) afirma que estas foram as estratégias de poder instauradas na Modernidade. A noção de capaz e incapaz foi estabelecida, os alunos enquadrados em salas de acordo com o ritmo de aprendizagem e as dificuldades foram homogeneizadas no espaço da escola, as individualidades e identidades percebidas como causa para o fracasso escolar.

Para ultrapassar essa visão da escola e valorizar a diversidade cultural, Freire (1996) assinala que somos seres inseridos historicamente, portanto a assunção do sujeito é incompatível com o elitismo autoritário.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obscurizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos, dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (p.47)

Isso implica em pensar uma sociedade organizada por sujeitos na sua diferença, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o dado de que os mesmos são seres inconclusos e, conscientes dessa inconclusão, se constituem na interação de uns com os outros.

Desse modo, pensar uma educação multicultural voltada à incorporação da diversidade cultural e respeito à identidade no cotidiano pedagógico tem emergido em debates nacionais, buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas. Uma outra possibilidade é trabalhar a educação multicultural, utilizando o que se chama de hibridização, definida por Canen (2000) e McLaren (2000), em termos de processos de formação de identidades e de utilização de linguagens capazes de ultrapassar fronteiras culturais, desafiando metáforas preconceituosas e questionando discursos que consolidam as desigualdades e exarcebam as diferenças sociais, étnicas e religiosas. A hibridização implica na incorporação de discursos múltiplos, reinterpretando culturas e buscando promover sínteses culturais, com a superação de congelamentos identitários e metáforas preconceituosas. A linguagem híbrida pode proporcionar a desconstrução de preconceitos contidos em expressões tais como “preto de alma branca”, “serviço de branco”. Muitos professores, mesmo sem terem o conhecimento do termo multiculturalismo, já o praticam quando incluem e/ou trabalham nos conteúdos de suas disciplinas as questões de racismo e preconceito. No Brasil, elites sempre se preocuparam em

passar uma imagem de não preconceito, de harmonia entre as diversas etnias e de tolerância, mas esta não é nossa realidade.

Mais recentemente, as discussões em torno da educação começaram a lançar novos rumos com a inclusão dos temas da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998a, 1998b), que são propostas de currículos que incluem nos conteúdos das disciplinas a diversidade cultural e o respeito às diferentes identidades dos educandos.

## **2.2 Educação inclusiva**

A Educação Inclusiva, que ora passamos a significar como uma educação voltada para a inclusão de todos os educandos, independente de gênero, classe social, religião, diferenças do ritmo de aprendizado, necessidades especiais, etc, está diretamente relacionada com o tema da diversidade cultural. As discussões a respeito da diversidade têm suscitado certa instabilidade na forma como percebemos as manifestações sociais que ocorrem no campo educacional. Ao pensar na diversidade que constitui o espaço escolar, temos a consciência de que estamos sempre falando do(s) outro(s), mas não de nós. Com base na premissa de que lidamos com a diferença como produção social, perguntamo-nos: como a diferença se constitui? O que está implícito na categorização da diferença?

De acordo com Silva (2000, p.83), “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Ao refletir sobre esse posicionamento, reportamo-nos às colocações de Foucault (2004), que ressaltam a eficiência da microfísica do poder. Estamos enredados numa teia que leva à produção da diferença, uma vez que somos a representação do poder na perspectiva micro. Desta forma, percebemos que o discurso presente no imaginário social relaciona identidades e diferença a estereótipos pré-definidos, ligando essas concepções ao poder social.



Existem dois olhares às diferenças. Um viés compreensivo à diferença, procurando levar os alunos a conviverem com os diferentes grupos culturais, destacando a preocupação com as dicotomias que podem surgir. Este viés apresenta-se de forma multicultural folclórica, pois não explica as causas dos preconceitos, sugere apenas a tolerância na convivência. A segunda visão atribui um caráter patológico à diferença, afirmando que as dificuldades de convivência advêm do preconceito, sendo esta imbuída também de um olhar que trata o tema da diferença superficialmente.

Assim, ao analisarmos estas posturas, constata-se a preocupação em abordar a concepção de uma educação para a diversidade sob um viés multicultural, crítico, analisando o processo de produção de identidade e diferença, além dos mecanismos implícitos nessa relação. A diferença, respeitado o dado da relatividade cultural, constituiu, e ainda constitui, um objeto sobre o qual o ser humano vem demonstrando grandes dificuldades de aceitação e de relacionamento. Daí, a infinidade de casos de discriminação e isolamento dos diferentes, de um lado, e dos movimentos de ruptura da prática da exclusão, de outro.

O entendimento da dinâmica social deve ser feito nas relações dialéticas que formam o todo social, evidenciando a totalidade *versus* particularidade, pois nenhum fato é isolado do conjunto de das condições que o gerou.

Nessa perspectiva é que Fávero citada por C. Marques (2001) diz:

o conceito de totalidade se reveste de importância fundamental: o todo se constitui de partes que só existem e se explicam pela totalidade. Sendo assim, não é possível explicar nenhum acontecimento social, sem detectar as relações que ele mantém com os outros fatos e o todo social. Por mais fragmentados que, à primeira vista, se apresentem certos eventos, há sempre uma interdependência, uma conexão com a totalidade e não apenas mera justaposição ou somatório de suas partes. Se assim ocorresse, o todo não teria história e suas partes constituiriam fragmentos autônomos. (p. 49)

Segundo C. Marques (2001), as práticas sociais decorrentes do entendimento sobre a diversidade permitem a identificação de três formações ideológicas distintas e suas respectivas formações discursivas: a da exclusão, da integração e da inclusão. A primeira entende as categorias historicamente excluídas como anormalidade, colocando seus membros na condição de desviantes, incapazes e doentes, ou seja, totalmente à margem do processo social. A segunda caracteriza-se pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos próprios excluídos e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível. A terceira formação ideológica caracteriza-se pelo princípio da inclusão, isto é, pela preocupação, alimentada, principalmente pela ciência e pela tecnologia, tratando-se de um olhar em busca da melhora das condições de vida de todas as pessoas, através da facilitação do acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana.

Quanto ao paradigma da exclusão, não paira qualquer dúvida sobre o seu caráter unilateral do isolamento, consubstanciado numa prática verticalizada, de cima para baixo, do dominante em relação ao objeto de dominação, o desviante. Identificada como marca do pensamento moderno, a caracterização do desvio como anormalidade constitui uma forte formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro para tal caracterização. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal, resultado de consensos sociais estabelecidos, que segregam grupos minoritários. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário à construção do sentido de normalidade. Vaz, citado por C. Marques (2001, p. 50), “identifica esse mecanismo como procedimento típico do pensamento moderno, cuja prática social encontra-se fundada na normatização e no controle disciplinar”.

Ao colocar as pessoas ditas diferentes (negros, homossexuais, pessoa com poucos recursos materiais etc), numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva,

a sociedade gera uma estratificação, com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. (C. MARQUES, 1994)

A principal estratégia de ação desta sociedade moderna consiste no estabelecimento de padrões de identificadores sociais e dos respectivos critérios de pertencimento e de não-pertencimento aos mesmos. Tais critérios dizem respeito, principalmente, aos aspectos ético, estético e econômico (C. MARQUES, 1994).

Ético ao definir como bom, melhor e desejável o aceito socialmente, e como ruim, pior e indesejável, a diferença. Estético pelo investimento que faz no corpo, excluindo de forma impiedosa aqueles que não se enquadram no padrão do corpo belo, ideologicamente definido. O econômico em relação ao que se estabelece dos incluídos e excluídos de acordo com a posse de bens materiais. Os indivíduos considerados de “boa situação econômica” são incorporados aos padrões de aceitabilidade social. Os considerados como abaixo do padrão econômico ficam à margem da sociedade e a eles são dirigidos empreendimentos de assistencialismo, impelindo-os do jogo, silenciados por um discurso pretensamente fundado nas ações daqueles que controlam o poder na sociedade. Este é um dos vieses que o multiculturalismo na linha crítica vem denunciando, para mostrar os reveses e as raízes do preconceito e da discriminação (CANEN, 2000, 2001, 2002).

Assim, ao trabalhar multiculturalmente, leva-se em conta o desejo de inclusão, não reforçando a separação dos sujeitos, mas acolhendo e favorecendo o relacionamento aberto e inclusivo dos indivíduos.

O multiculturalismo celebra a diversidade em todas as comunidades, procurando descongelar os discursos preconceituosos e promover uma educação inclusiva, tendo como base que toda vida possui seu valor e todo ser humano deve ter opções significativas para fazer escolhas sobre questões que afetem a sua vida, independentemente de sua condição econômica, física, estética, de gênero, religião, idioma, filiação política e idade.

Uma outra questão que evidenciamos na preocupação multicultural diz respeito ao fracasso escolar. Atualmente, muito se tem discutido sobre a reprovação dos alunos menos favorecidos. No Brasil, alguns estudos sobre as causas do fracasso escolar, como o de Kramer (1995), apontam, entre outras causas, a responsabilidade da escola em supervalorizar a dita norma culta. Em decorrência disto, o papel da educação atual seria o de minimizar os fatores discriminatórios, que ocorrem no âmbito escolar e que contribuem para esse fracasso, como, por exemplo, o discurso utilizado pelos próprios professores, os quais, muitas vezes, reproduzem o padrão tradicional da relação ensino e aprendizagem. Os erros e acertos são identificados de forma padrão, ou seja, não levando em conta a realidade da produção do saber do aluno e de sua realidade, que o identifica como indivíduo.

Recentemente, a educação brasileira tem se adequado aos padrões socioeconômicos e, principalmente, à diversidade cultural provocada por estes. Nossa educação pública tem se voltado para a preparação de formadores de opinião e de espaços para a interação do ambiente escolar com a comunidade. Uma das maneiras de integrar a comunidade com seus valores e comportamentos sociais com a escola se dá com a preocupação do sistema educacional em adotar uma postura menos autoritária, principalmente quando o assunto é cultura. A compreensão do termo cultura está diretamente ligada ao movimento multicultural, ao propor o descongelamento de discursos dos diversos grupos excluídos culturalmente.

O termo cultura, ao longo dos tempos, apresenta, nas literaturas, diferentes sentidos, como discutem Canen e Moreira (2001). Em um primeiro significado do século XV, a noção deste termo estava associada ao cultivo da terra, animais e plantas. Assim é que hoje percebemos o significado das palavras suinocultura, agricultura, etc. No entanto, no século XVI, foi agregado ao termo cultura o sentido de mente humana cultivada, levando à percepção de que somente alguns grupos e classes sociais apresentam elevado padrão cultural ou de civilização. No século XVIII, o sentido de cultura estava ligado somente às classes

privilegiadas que aspiravam refinamento e eram caracterizadas como cultas. No século XX, as literaturas incluem ao significado de cultura, a cultura popular, hoje divulgada e penetrada pelos meios de comunicação de massa, provocando distinções entre os significados de cultura elevada e de cultura popular, acarretando, com o uso do termo cultura, avaliações discutíveis. Um outro sentido da palavra cultura é originado do Iluminismo, que aponta para a crença em um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento da humanidade, pelo qual passam todas as sociedades, ressaltando as sociedades européias como as únicas a terem possibilidade de garantir elevado desenvolvimento.

Em um outro significado de cunho antropológico, “culturas” indica diferentes modos de vida, valores e significados dos grupos sociais, ou seja, cultura identifica-se com a forma geral de vida compartilhada entre os membros de uma sociedade, grupo ou classe social. Finalizando, um último significado da palavra cultura deriva da Antropologia Social e também se refere a significados compartilhados, porém acrescenta-se aos mesmos a dimensão simbólica, “o que a cultura faz”, sendo prática social. Neste sentido, os significados são atribuídos a partir da linguagem, evocando-se os arranjos e as relações que podem ser representadas por um conjunto de práticas significantes, características e identificadoras dos educandos e de sua realidade. Assim, podemos identificar práticas culturais, as quais interferem nos padrões das relações sociais, possibilitando a construção da cidadania plena dos participantes.

A ação da escola como formadora de uma sociedade baseada no respeito à diversidade cultural não é fácil de ser alcançada, mas a diminuição das diferenças somente ocorre quando a realidade escolar busca compreender a realidade externa de seus educandos. Um caminho para a maior adequação entre propostas pedagógicas e ambientes escolares pode ser o do multiculturalismo, compreendido como meio de ampliação e renovação dos valores sociais

daquela realidade escolar em que está inserido o educando e os demais profissionais da educação brasileira.

Muitos foram os modelos educacionais propostos ao longo de nossa história e poucos foram os que valorizavam a diferença. A busca por padrões e imposições de realidades díspares foi aplicada em contextos regionais, onde a diferença lingüística, espacial e econômica reforçavam os resultados negativos destas tentativas.

Na busca de soluções e novas propostas pedagógicas, o multiculturalismo é proposto como uma possível alternativa, trazendo possibilidade de discussões sobre o fracasso escolar, levando em consideração a necessidade da compreensão da diversidade cultural existente nos espaços escolares no âmbito étnico, lingüístico, religioso e econômico, dentre outros.

### **2.3 Multiculturalismo e escola pública**

Como trabalhar o multiculturalismo nas escolas? Como incluí-lo dentro dos conteúdos das disciplinas? Essas são algumas das perguntas e dúvidas de muitos professores da rede pública de ensino. O multiculturalismo apresenta direções que não são respostas simples e acabadas. Mas podem ser dados alguns exemplos partindo das próprias experiências docentes.

Podemos e devemos refletir o multiculturalismo através de suas categorias conceituais, colocando em prática a crítica cultural, a construção analítica das informações, a voz aos alunos, incentivando a participação social e desconstruindo o discurso dominante como forma de entender a realidade e buscando a identidade através da diversidade.

Trabalhar de maneira multicultural é dar possibilidade aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais, gerar conhecimentos baseados na pluralidade cultural, construir sentimento de solidariedade, princípios de liberdade, respeito, combater o racismo, discutir suas causas e efeitos do preconceito. E também superar os discursos de

congelamentos identitários, desafiando a construção da normalidade e das diferenças, identificando, nesse processo, relações de poder que acabam por impor noções essencializadas e homogeneizadoras de tais conceitos. É, portanto, realizar a desconstrução de discursos preconceituosos.

A inclusão da educação multicultural nos currículos das escolas públicas poderia contribuir para uma educação democrática que evidencia a autonomia dos educandos, o respeito às suas diferenças étnicas, sociais, econômicas, lingüística, religiosas, etc. Possibilita a construção da própria identidade dos educandos, ajudando-os na direção de uma sociedade inclusiva.

Fazemos parte de uma geração que ainda observa o diferente com olhos de preocupação e insistimos em rótulos e referências ao falarmos em métodos e propostas para a educação, uma vez que ainda valorizamos o senso comum e a reprodução do conhecimento como forma de educar. Talvez, por isso, o multiculturalismo ainda nos assusta como cidadãos. Não ter parâmetros e nem padrões inquestionáveis de certo ou errado nos faz rever nossas práticas educacionais. Seria uma revolução na educação? Não, somente mais um caminho a ser percorrido rumo ao que mais pregamos: respeito e dignidade.

A cidadania somente é alcançada num país onde o respeito às diferenças alicerça suas bases, alicerça sua educação, ainda que estejamos conscientes de que é difícil fazer acontecer o respeito e a educação sem qualidade de vida, sem dignidade advinda da infra-estrutura familiar e financeira. Ao falarmos num desenvolvimento das competências do educando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b), a viabilidade de projetos e recursos não são questionados e nossa sociedade, mais uma vez, tem uma proposta distante da prática e viabilidade educativa.

Desta forma, ao refletirmos sobre o ensino público brasileiro e o multiculturalismo, observamos o potencial existente em trabalhos que preconizam o respeito ao indivíduo e a sua

realidade, remetendo-nos a uma construção do saber baseado na pluralidade de conhecimentos e saberes das identidades plurais.

Nesse sentido, nosso ensino merece estabelecer parâmetros que o identifiquem como formador de uma sociedade brasileira eminentemente plural, com todas suas singularidades e culturas múltiplas, onde os cidadãos possam se ver refletidos neste mundo globalizado e em nossa realidade globalizante.

Através de nosso sistema educacional, podemos contribuir para que a cidadania possa existir. Ao realizar projetos educacionais inter e transdisciplinares, as escolas e Secretarias de Educação podem fomentar a perspectiva multicultural, colocando as questões de valorização da diversidade e desafio aos preconceitos como perspectiva a imbuir tais parcerias. Em que medida tais considerações puderam ser constatadas em iniciativas políticas e na prática escolar do município de Juiz de Fora tomada como estudo de caso é o que será analisado nos capítulos seguintes.



### **3 ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: POTENCIAIS MULTICULTURAIS?**

#### **3.1 Apresentação geral**

Neste capítulo, mostraremos a estrutura da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora e dos Núcleos Articuladores da Vida na Escola (NAVES). Em seguida, analisaremos o documento da Prefeitura de Juiz de Fora quanto ao conceito de cultura e a perspectiva de multiculturalismo que porventura estava aí presente.

Cumpramos ressaltar que a Prefeitura de Juiz de Fora passou, em 2001, por uma Reforma Administrativa, Lei 10.000, sendo que em janeiro de 2002, através do Decreto n. 7254 foi regulamentada a organização e as atribuições da Diretoria de Política Social e a Secretaria Municipal de Educação passou a se constituir como Gerência de Educação Básica (GEB). À Gerência de Educação Básica competia coordenar os programas, projetos e funções de caráter afetos a sua área de atuação, o que justifica a implementação dos projetos culturais educacionais. Em junho de 2005, a Lei 10.937 alterou a Lei 10.000 e reorganizou o Poder Executivo do Município de Juiz de Fora. Com a nova Administração Municipal, a Gerência de Educação Básica deu lugar à Secretaria de Educação, cuja organização e atribuições foi regulamentada pelo Decreto n. 8591 de julho de 2005.

A Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, na gestão 2003–2004, elaborou o Plano Político Pedagógico descrevendo a organização escolar municipal. As escolas da Prefeitura estavam agrupadas por regiões: Regional Centro, Regional Leste, Regional Oeste, Regional Norte, e Regional Sudeste, Regional Sul e Regional Rural que obedeciam às mesmas regiões geográficas do território juizforano. Cada regional possuía o seu Núcleo Articulador da Vida na Escola – NAVES – que era composto por coordenadores e

tinha por finalidade auxiliar cada escola segundo as suas necessidades específicas. Os NAVES apresentavam comunicação direta entre as escolas e a Gerência de Educação Básica e buscavam soluções para os problemas tanto pedagógicos quanto do espaço físico. Independentemente dos NAVES, a Prefeitura realizava parcerias com empresas privadas no âmbito educacional. As empresas “parceiras” apresentavam projetos educacionais a serem desenvolvidos nas escolas, segundo a necessidade e a autonomia de cada unidade escolar. Assim, percebemos que, no caso em questão, o público admitia o privado, mas, em outra perspectiva, levava a um importante conflito cultural entre os atores e instituições com finalidades diferentes, que também mereciam tratamento multicultural a ser desenvolvido nesse estudo.

### **3.2 Intenções contidas no Plano Político Pedagógico da Prefeitura de Juiz de Fora (2003-2004): intenções multiculturais?**

O Plano Político Pedagógico da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, como proposta educacional municipal, focalizava: a ação pedagógica, as bases da organização da ação pedagógica, a estrutura organizacional e as formas de implementação da Ação Pedagógica. Num primeiro momento, analisaremos esse documento.

Na primeira parte, o documento discute o que chama de quatro dimensões de educação: democrática, pública, sociocultural e do conhecimento.

A dimensão democrática aponta para os desafios educacionais em sociedades marcadas pela desigualdade, assim, salienta que é fundamental que tenhamos instituições efetivamente públicas como realizadoras da dimensão cívica, sendo possível pensar em uma sociedade democrática. Oliveira (*apud* CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 15), afirma que:

é no conflito, no reconhecimento das alteridades, da relevância dos sujeitos coletivos, que se abrem espaço para relevância do indivíduo, que se constroem as regras do método democrático. Assim, ele é exigência e resultado, suposto e pressuposto de um longo processo de complexificação, diversificação, das estruturas sociais, das classes dos interesses.

Esta sentença mostra que o conceito de cultura, dentro dessa dimensão democrática, parece estar de acordo com os princípios multiculturais críticos (CANEN, 2002). Ao falar em “conflito”, “alteridade”, “democracia”, está-se no campo do multiculturalismo crítico pós-colonial, pois se trata da intenção de compreender estes temas, buscando as raízes dos problemas e trazendo à tona as possibilidades de reflexão e práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural. Nesta perspectiva, o papel do professor é relevante, ao possibilitar a transformação das relações desiguais que cruzam as fronteiras culturais. O educador opera como instrumento da valorização das culturas existentes no espaço escolar e promove a construção do conhecimento dentro de uma ótica libertadora, democrática e cidadã. O respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é muito importante para que possamos propor, e nunca impor, o que e como será desenvolvido o trabalho em sala de aula .

Dessa forma, no processo educacional, torna-se necessário reconhecer os seres humanos como seres que estão sendo, inacabados, inconclusos, sujeitos históricos. Conforme Freire (2002), a educação é um “quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (p.73).

Em relação à dimensão pública, esta sofre mudanças em decorrência da globalidade. O documento afirma ser necessária a ressignificação do público para permitir um novo entendimento sobre a relação público-privado, perpassando pela questão do Estado e, em especial, das sociedades marcadas por injustiças e desigualdades, como a brasileira. Afirma ainda que é na construção de espaços públicos que se podem proporcionar debates de igualdade e justiça na busca de uma negociação que objetive a construção democrática. Estes

espaços, continua o documento, devem ser oferecidos pelo Estado à sociedade, publicizando os conflitos em direção às práticas de negociação. Continua afirmando que:

A escola deve se transformar num espaço coletivo de construção do diálogo, na busca dos valores de justiça e igualdade, com bases na dimensão pública, e neste sentido, ela precisa ser um centro da vida infantil. O que implica não apenas formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.19).

Podemos perceber o viés multicultural presente no documento, a partir da dimensão pública, ao apontar a importância da criação de espaços públicos na luta pela desigualdade, uma das diretrizes multiculturais muito importante na construção da democracia e respeito à diversidade cultural. Entretanto, também aparece o discurso gerencial, que preconiza a “ressignificação do público”, conforme aponta Rocha (2003). Portanto, dois discursos passam a coexistir de forma híbrida: gerenciamento e multiculturalismo com o terceiro setor. Essa forma híbrida permite o desenvolvimento de uma linguagem que incorpore sentidos múltiplos e o cruzamento de diferentes discursos que atravessam as fronteiras do preconceito e se traduzem em novos referenciais culturais (CANEN, 2002). Isso quer dizer que o discurso do gerenciamento, mesmo sendo estabelecido por uma série de critérios que o legitimem, parece, a partir do documento, poder coexistir com um discurso multicultural alternativo, onde cada segmento, a gerência e a escola, passam por ressignificações.

A dimensão sociocultural, segundo o documento (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003), coloca em questão a diversidade cultural presente no espaço escolar. Dessa forma, o conceito de cultura passa a ser entendido como “estruturante profundo do cotidiano de todo o grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 21). Esse conceito corrobora com uma visão multicultural crítica a respeito da própria cultura (CANEN e MOREIRA, 2001), já

que a considera como produção de todos os grupos sociais e não apenas como expressões de uma “cultura erudita”.

O documento continua salientando que é no diálogo intercultural que poderão se abrir espaços para negociação e/ou mesmo denunciar, de forma fundamentada, processos de intolerância e intransigência postos em curso por diferentes grupos e atores sociais. “Compreender a cultura, nesta perspectiva de diálogo intercultural, é entender também as manifestações dos alunos, e assim construir pontes seguras” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.22), ressalta o documento. Este tipo de abordagem reforça ainda mais a presença do multiculturalismo crítico como perspectiva inerente ao discurso do documento (CANEN, 2000, 2002).

Neste sentido, os projetos escolares desenvolvidos em parcerias entre a prefeitura e as empresas, foco deste estudo, parecem constituir fundamentalmente pontos de apoio à dimensão sociocultural. De fato, a dimensão cultural é compreendida como “multicultural” e desenvolvida com exemplos, em que se cita o “caso *foulard*”, em que o diretor de uma escola francesa proibiu o ingresso de um grupo de alunas de origem marroquina, que portavam véu islâmico (*foulard*). Houve posições antagônicas realizadas em debate entre aqueles que defendiam a laicidade, ou seja, o princípio que ordena a não manifestação religiosa, e, do outro, defensores de uma concepção mais aberta de laicidade, em uma perspectiva multicultural. O documento fala em “discussão multicultural” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.21), com fortes indícios do multiculturalismo crítico (CANEN, 2000, 2001), pois, ao destacar esse exemplo, insere-se na questão do respeito a culturas diferentes que são manifestadas dentro do mesmo espaço. E em uma perspectiva mais abrangente, constata-se a preocupação com a necessidade de diálogos e ações que incorporem a valorização, o respeito às diversas culturas e que possibilitem a abertura de novos espaços de negociação e processos de tolerância.

O respeito à diversidade cultural requisita que se reconheça o outro como extensão de si próprio, que confira a dignidade que o homem merece. Em sociedades desiguais como a nossa, há um jogo de forças e transposição de valores em que a diferença assume a marca da incapacidade produtiva e dependência econômica, fazendo os indivíduos discriminados ficarem à margem social. L. Marques (1992) afirma que nesse jogo de forças o que se tem

é uma sociedade impregnada de preconceitos e de um espírito de competição que, por prepotência dos ditos “normais”, procura estabelecer os limites do outro, como se esse fosse um inválido e conseqüentemente um ser digno de apenas caridades marginalizadoras e humanamente humilhantes. (p.08)

Na dimensão do conhecimento, afirma-se que “a escola sempre foi legitimadora do saber dominante” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.23), deixando de lado outras manifestações do conhecimento verdadeiro e socialmente produzido, porém sistematizado pelos grupos dominantes. Afirma também que devemos considerar o conhecimento científico e o senso comum, sendo ambos passíveis de erros, seja histórico ou metodológico, ou talvez por desvio político-ideológico. Tais formas de conhecimento possuem características distintas e mesmo opostas. Por essas colocações vêm-se presentes potenciais multiculturais (CANEN 2001), pois, nessa perspectiva, da construção do conhecimento, levam-se em consideração os referenciais culturais dos educandos e a conseqüente reinterpretação dos grupos culturais excluídos, que lutam por suas identidades. Vygotsky (2003) aponta que construir conhecimento implica numa ação partilhada, num processo de mediação entre os sujeitos. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando, conseqüentemente, as capacidades individuais.

O documento prossegue, afirmando que o senso comum expressa o saber subjetivo, exprime opiniões e sentimentos que dependem das condições de vida das pessoas e dos grupos. Trabalha com aspecto qualitativo ao estabelecer julgamentos valorativos buscando a

objetividade, uma vez que procura as estruturas universais e necessárias das coisas investigadas, num contexto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas. Afirma que

É a busca de métodos que constroem o fenômeno como um objeto do conhecimento, relacionando com outros fatos um fato isolado, formulando uma teoria geral sobre o conjunto dos fenômenos observados e dos fatos investigados e prevendo racionalmente novos fatos como efeitos dos já estudados. (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 24).

Também defende que as elaborações científicas e os ideais de cientificidade são diferentes e sem continuidade. A partir destas diferenciações, argumenta que a escola busque estes saberes e estabeleça processos para adquiri-los. Afirma que não é preciso optar por um ou outro saber, mas trabalhar com ambos para obter contribuições nas suas diferenças e complementaridades. Esse tipo de assertiva também parece possuir potenciais multiculturais, pois não ignora e nem preconiza ignorar o senso comum e as culturas. Ao contrário, sugere o diálogo entre a cultura científica e as culturas locais, diferenciadas. Os diferentes segmentos da escola passam a incorporar e produzir novos discursos, tomando por base a aprendizagem destes novos conhecimentos, baseados na valorização e aceitação do outro, independente de sua cultura. Neste sentido, a educação tem uma função social e política. Na entrevista concedida por Libâneo a Costa (2003), esta autora afirma que esta:

Continua sendo a de educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática (p.24).

O documento propõe (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003), quanto ao conhecimento, que é necessário evitar equívocos na prática pedagógica, como por exemplo a questão do acesso ao conhecimento na sociedade moderna, a dita ampliação do acesso à

informação, através da ampliação e democratização dos meios de comunicação, que gera para o projeto político pedagógico, em parte, um paradoxo, uma vez que a velocidade das informações pode dificultar a assimilação e compreensão destas, caso as pessoas não tenham domínio instrumental de pesquisa. Aliado a este fato, o documento argumenta que, em nossa sociedade, apenas uma parcela limitada da população possui acesso aos meios de comunicação mais elaborados, como a “Internet”. Também afirma que assistimos a um processo de global concentração de saberes produzidos por países ou grupos sociais, que restringem a tecnologia a pacotes fechados, onde a produção daquela tecnologia faz-se uma incógnita. Portanto, “o conhecimento socialmente produzido não está sendo socialmente distribuído” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.25), o que, para o discurso da sociedade do conhecimento, acaba sendo uma ilusão. Este tipo de colocação mostra também potenciais multiculturais (CANEN, 2000), pois explicita a desigualdade de acesso à cultura oficial e à cultura dos educandos. Na crítica à ideologia dominante do discurso neoliberal que quer nos convencer de que nada podemos fazer, Freire (1996) diz:

O discurso da globalização que fala da ética, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do humano, pela qual devemos lutar bravamente, se optamos, na verdade por um mundo de gente.(...). Há um século e meio Marx e Engels, gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (p 144-145).

O documento afirma, também, que se pode considerar como um outro equívoco observar que o conhecimento deve ter uma utilidade prática, o que seria uma “concepção pragmática do conhecimento”. O processo de elaboração e reelaboração de conceitos, para o documento, “implica no desenvolvimento de saberes que podem ser fundamentais e a compreensões que ultrapassem a praticidade da vida cotidiana”.



Este é um ponto relevante para entender que, na proposta da Prefeitura de Juiz de Fora, não é privilegiada a cultura como tendo que ser “pragmática” mas, ao contrário, valoriza-se a preservação de conhecimentos e saberes plurais, num viés multicultural. No entanto, de acordo com as intenções explicitadas no Plano Político Pedagógico, temos também um viés pragmático em relação ao conhecimento, ao valorizar mais a habilidade em mobilizar conhecimentos do que a aquisição de seus fundamentos teóricos. O conhecimento, continua o documento, se produz nos processos históricos *“a partir das relações dialéticas entre sujeito e objeto do conhecimento. É preciso ter domínio sobre os processos de conhecimento para desenvolver as habilidades necessárias a sua produção”* (p.26). Afirma que as teorias se constroem pela elaboração de sínteses explicativas da sociedade, da história, do ser humano e da vida.

Este tipo de colocação aproxima-se de uma visão multicultural do conhecimento como construção situada nas relações desiguais de poder, denunciando que os detentores do saber científico têm o poder de julgar e condenar as pessoas, de acordo com a engrenagem do poder. A esse respeito, Fraga (2002), tomando como referência a obra *A Palavra e as Coisas*, de Foucault, diz que:

a questão do poder se coloca a partir de três inscrições: da ciência como produtora do saber, de verdade e, portanto de poder; da afirmação da não existência de verdades fora do exercício do conhecimento como resultado do enfrentamento de lutas e do compromisso entre os instintos (p.76).

Porém, em hibridização com outro discurso na linha deste gerenciamento pragmático, aparece a expressão de que a escola deve dar ao aluno uma formação básica e técnica, que permita uma boa orientação para a vida prática. O aluno deve ser motivado a explicar seu trabalho de forma científica em sua aplicabilidade prática nas soluções de problemas de sua realidade.

Assim, no que se refere às dimensões apontadas no documento, há pontos e temas que se repetem, apresentando, ora potenciais multiculturais críticos, evidenciados ao longo do texto documental, ora a constatação de contradições e possibilidades nas articulações entre o público e o privado.

Já em outra seção, ao falar sobre as bases de organização da ação pedagógica, o documento explica que:

A Escola Pública Municipal, em Juiz de Fora, quer desenvolver uma ação pedagógica de forma democrática, transparente, sustentada no diálogo e em processos substantivos de negociação com as diferentes identidades culturais que os indivíduos constroem no curso de suas vida. Para isso, o seu centro irradiado, que é o conhecimento, é que é visto numa perspectiva sócio-histórica e cultural, buscando desvendar seus vieses ideologizantes e afirmar sua contribuição a iniciativas emancipadoras da vida humana (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.27).

A educação libertadora (FREIRE, 2002) se dá pela interação dos sujeitos vinculados ao seu contexto histórico, social e cultural, através de uma prática problematizadora capaz de levá-los ao enfrentamento das situações-limites, buscando condições para superá-las. Assim, o ser humano deve comparecer como sujeito da história, dotado da capacidade de intervir no mundo com o mundo.

Neste sentido, para o desenvolvimento de uma ação pedagógica inclusiva e coerente, o documento propõe três bases fundamentais para essa ação: o trabalho coletivo, a reflexão permanente e a autonomia dos sujeitos da ação. Afirma que a formação de coletivos de trabalho leva ao desenvolvimento da solidariedade, da responsabilidade e do comprometimento de todos os que estão envolvidos na formação mútua de indivíduos e no grupo. Assim,

os coletivos se colocam como um exercício teórico-prático do objetivo que se quer atingir com o processo de escolarização que, numa perspectiva libertadora, é o desenvolvimento da capacidade de mobilização e organização

dos setores populares em torno de seus interesses de classe. (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.28).

Nota-se, por esse discurso, que há potencial multicultural (CANEN, 2000), pois o documento parece referir-se a identidades coletivas, também objeto de sensibilidades multiculturais mais recentes.

Porém, no texto documental, a construção desse coletivo não toca na questão de gênero, tão importante à construção dos espaços escolares, assim como também não fala de identidades institucionais e das organizações multiculturais.(CANEN e CANEN, 2005a, 2005b).

O documento afirma que a formação dos coletivos deve implicar na construção coletiva nos três campos do processo educativo: a construção coletiva do conhecimento; a construção coletiva do agir ético e a construção coletiva da relação teoria e prática, através de alternativas de mobilização e organização. E ainda propõe que, na perspectiva da construção coletiva e do coletivo, é necessário observar as possibilidades reais e múltiplas existentes em cada indivíduo e suas diferentes maneiras de assumi-las, num processo de construção de conteúdos através de debates. É necessário, também, seguir um eixo de discussão e articulação para definir as prioridades e atuações do grupo, ou melhor, do coletivo, para a realização de projetos voltados para legitimar as expectativas da sociedade envolvida.

Esse tipo de afirmação possui potenciais multiculturais, pois traz voz aos grupos plurais, definindo caminhos, projetos para esse final. Na construção do conhecimento coletivo, o sujeito reconhece a si mesmo como agente em transformação e de transformação. Dessa forma, diz Freire (1996), “somos seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que insistentemente tenho falado” (p.146).

O documento diz que a construção do coletivo busca evitar a autonomia e a supremacia de fórmulas ou técnicas de organização. Busca-se fundamentar no sujeito e na busca comum que estes são capazes de realizar. “E é neste sentido que ele pode ser um elemento central na prática pedagógica” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.29).

Argumenta que:

O coletivo articula vontades, capacidades, interesses e perspectivas. Desta forma, ele não significa o predomínio de uma vontade sobre todas as outras, mas, ao contrário, a articulação das diferentes vontades. Para isso, é fundamental que se estabeleça o ponto comum, capaz de fazer esta articulação. No caso da prática escolar, voltada para desenvolver o conhecimento com vistas à organização e mobilização dos setores populares” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 29-30).

Sendo assim, segundo a proposta oficial da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, não há predomínio de uma vontade sobre as demais, mas a articulação de diferentes desejos. A prática escolar voltada para o conhecimento, organização e mobilidade de setores populares deve buscar as particularidades e, a partir destas, identificar pontos comuns. Ao dar ênfase a diferentes perspectivas e direções, a prática pedagógica agirá como catalizadora das ansiedades dos setores das camadas populares ali representados por alunos, professores e funcionários, atuando na recuperação da auto-estima coletiva, trazendo à tona “o potencial revolucionário dos vencidos” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.30), recuperando a história de lutas e as possibilidades de mudanças e de compromisso capaz de construir o coletivo. Observa-se que o Plano Político Pedagógico, ao falar das culturas populares, aparenta apresentar um viés multicultural.

O trabalho envolvendo os atores coletivos funciona nas diferentes áreas de conhecimento, a partir do que foi socialmente construído. Afirma o documento que “devemos considerar o fenômeno pedagógico de maneira global, ampla, para facilitar o entendimento das questões colocadas pelos participantes a partir de suas experiências” (CADERNOS PARA

O PROFESSOR, 2003, p.31-32). É importante destacar, mais uma vez, que o multiculturalismo crítico trabalha com os coletivos (identidades coletivas como as de negro, de gênero), conforme discutido antes (CANEN, 2000). Assim, na luta das minorias contra a padronização cultural, na busca da constante reafirmação identitária, estabelecem-se espaços e se demarcam fronteiras amplas, onde os discursos híbridos possam coexistir respeitosamente. Na atualidade, assiste-se aos movimentos das minorias que estão se organizando cada vez mais em torno dessa valorização identitária, como o caso dos GLS, negros, diferentes grupos religiosos. O Plano Político Pedagógico (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003), nessa mesma linha, afirma que:

espaço educativo deve ser usado para ampliar discussões e buscar soluções num processo de autoconstrução das capacidades e perspectivas dos grupos envolvidos. E para isto a diversidade deve ser respeitada e tomada num conceito de ampliação do conhecimento e não como algo a ser superado pela busca da homogeneização do sistema escolar. É preciso trabalhar as individualidades num sentido de coletivizar os anseios comuns numa ação pedagógica inovadora e global (p.33).

Aqui aparece mais uma vez a questão da diversidade cultural preconizada pela corrente multicultural, pois o desenvolvimento das capacidades individuais aumentam o conhecimento e, através deste, novos diálogos são construídos em direção a uma nova prática pedagógica para a valorização da diversidade cultural.

O documento, ao discutir sobre o controle social, citando Eagleton, define: “a crítica como uma forma de discurso que busca habitar a experiência do sujeito, a fim de extrair daquela experiência os aspectos “válidos” que apontam para além de sua condição atual.” Prossegue afirmando que, para essa crítica; “é importante identificar as forças que atuam no espaço da escola” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.33). Assim, analisa o documento, a responsabilidade da escola na construção e valorização das identidades individuais e coletivas torna-se fundamental, pois cabe a ela abrir espaços para uma discussão

democrática e séria sobre as questões do respeito às diferenças existentes também no espaço escolar. Entende-se por “forças” os sujeitos que mobilizam subjetividades, interesses individuais ou grupais. Ao estar sensível para a abertura democrática, através da discussão sobre as diferenças, e ao perceber os sujeitos envolvidos como produtores de subjetividades, estamos no campo multicultural, pois os sujeitos são considerados em sua expressão plural.

Para o Plano Político Pedagógico da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, a educação implica não só a transmissão do conhecimento, mas também campo privilegiado de espaço de formação e objeto de análise teórica e prática. No âmbito escolar, o plano pedagógico salienta que é importante despertar para discussões sobre nossa prática, e destas, se abrir para novas experiências ou mesmo para aproveitar aquilo que se tem num processo contínuo de escolhas e consensos. “Assim, a definição de consenso, se concentrada na questão de fundo e não de aparências da situação, poderá contribuir para um processo de crítica, evitando o estabelecimento de formas vazias de tomada de decisão” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.35).

O documento argumenta que:

a crítica pode nos revelar a necessidade de luta constante contra o processo de instrumentalização das ações dos indivíduos, resultante da instrumentalidade institucionalizada.(...) É preciso um esforço de crítica para que se possa proceder a uma definição concreta das relações entre os meios escolhidos e os fins previstos”. Se a sociabilidade capitalista, ao transformar tudo em mercadoria, gera uma tendência a inverter as relações originais, faz se necessário um esforço teórico-prático para se vislumbrar novas necessidades (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.35).

Afirma que devemos considerar, também, a dimensão política na determinação do técnico e do econômico, que interferem nas práticas sociais e educativas. Cita Marilena Chauí, que critica a supremacia do técnico e do econômico refletida no discurso da sociedade em seu

imaginário popular, que interfere nas ações e interlocuções, determinando as esferas de suas próprias competências.

Propõe que, para se efetivar os processos das práticas pedagógicas de crítica e autocrítica, é preciso usar a razão, mas de forma aberta e criativa, rompendo com o elitismo imposto pelo autoritarismo; assim, a atividade pensante está na perspectiva da busca, como esclarece o documento, “O que foi pensado, sob diferentes condições históricas de existência, precisa ser considerado para que se estimule, como afirma Gramsci, novos modos de pensamento” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.37).

Na prática pedagógica, declara o Plano Político Pedagógico da Prefeitura de Juiz de Fora, “deve haver uma preocupação clara em buscar uma política educacional responsável e coerente” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.37).

Pela análise realizada, pode-se afirmar que o documento apresenta discursos multiculturais, impregnados por uma visão de educação cidadã, crítica e plural que são, no entanto, tensionados e hibridizados com outros de paradigmas gerenciais. Isso pode ser observado, por exemplo, quando se fala em autonomia.

“A autonomia nos leva a dois procedimentos distintos, em que no primeiro, se efetiva a autonomia com unidade e no segundo são estabelecidos os limites definidos no pensamento pedagógico, para que possamos balizar a nossa ação” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.39).

A questão da autonomia da escola é, às vezes, limitada pelo gerenciamento, ao definir ações para sua implementação.

A próxima seção vai aprofundar os projetos escolares, contemplando em que medida tais discursos são colocados em práticas. Irá tratar das visões dos atores sobre esses projetos, vendo em que medida as tensões multiculturais se manifestam em seus discursos e na prática de implementação dos mesmos.

### 3.3 A concepção dos projetos escolares

Esta seção trata dos desdobramentos das intenções políticas com potenciais multiculturais e hibridizadas, de forma muitas vezes contraditórias, com discursos gerenciais, analisadas na seção anterior. Tais desdobramentos, sob a forma de projetos culturais, são discutidos a partir do discurso da Gerência de Educação Básica (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003), bem como a partir de entrevistas com os diferentes atores na implementação do Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS), realizado em duas escolas distintas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, no ano de 2004.

O documento define autonomia, como processo em que os atores institucionais possuem competências e limites, em sentidos complementares, sendo necessário a definição das competências e limites que estão sendo postos em seu exercício.

A competência tem tanto o sentido de próprio, adequado, como também o de ter capacidade e habilidade. E limite será trabalhado tanto no sentido de margens que nos ajudam a percorrer caminho, como no sentido de algo que impede a emancipação e por isso precisa ser superado (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 38).

A questão da autonomia permite que a escola adote, ou não, de acordo com a avaliação de suas necessidades e no âmbito da comunidade escolar, os projetos culturais. Há uma especificidade em relação à implantação do projeto, no qual a escola tem autonomia para implantá-lo, e ao mesmo tempo, há limites a serem transpostos, como o da questão daquilo que é universal e particular.

Afirma, nesse ponto, o documento, que trabalha com três esferas distintas: da escola, com os atores e os múltiplos interesses que a compõem; da Gerência de Educação Básica, a qual faz parte de uma administração defensora de um projeto e que responde por ele frente à sociedade; e, por fim, da Rede – conjunto interdependente de escolas. Aqui, verifica-se a



tensão da cultura da Gerência e das escolas. Põe-se a seguinte questão: como trabalhar conteúdos respeitando a diversidade cultural das escolas e, ao mesmo tempo, propor projetos culturais direcionados? É uma indagação que está presente dentro das abordagens do multiculturalismo: hibridização - que apresenta a possibilidade de coexistirem diferentes discursos - de maneira que, no objetivo final, passam a respeitar cada um deles. É assim que se vislumbra um trabalho possível, com todos os segmentos integrados, de forma que Gerência e escolas possam agir e comungar juntos em prol do trabalho para o bem comum.

A questão da autonomia ainda sugere discussão quanto à sua aplicabilidade ou não pelas escolas que compõem a rede de ensino. As escolas precisam de autonomia para fazer inovações pedagógicas, mas isso precisa ser discutido, analisado e avaliado pela escola, pela Gerência, por ser responsável pela política pedagógica perante a sociedade, e pela Rede Pública como um todo, através de um processo de socialização das experiências. Tal autonomia escolar, para o documento, deve atender às aspirações particulares dos atores que nela atuam, e também, para gerir os recursos financeiros. A complexidade da questão nos mostra que o debate permanente e as decisões devem sempre estar em construção. Neste ponto, percebemos a tensão entre “respeitar a diversidade das escolas e manter o controle central”. Este tipo de tensão certamente tem colorido os debates do multiculturalismo, entre visões mais relativistas – que deixaram as culturas “falarem por si” - e outras, que admitem um conjunto de princípios balizadores para práticas multiculturais. A autonomia é uma exigência da educação democrática. A construção de espaços para que essa autonomia se efetive é luta constante, que leva à descentralização do poder. Em particular, nessa questão, quanto maior for a autonomia escolar mais positivos serão os resultados alcançados.

Com o objetivo de sistematizar experiências e socializar possíveis procedimentos para dinamizar a ação pedagógica, existe os NAVES – Núcleos Articuladores da Vida na Escola, já citados anteriormente. No documento verifica-se, portanto, que há um controle em tensão

com a valorização da diversidade cultural, já que os NAVES são definidos como “um esforço de unir as potencialidades das escolas municipais e assim aumentar suas capacidades instaladas para a construção da unidade escolar” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.41). Os NAVES, segundo a estrutura desenvolvida pela GEB, implicam na possibilidade de promover mudanças educacionais significativas e dinamizar a relação entre professor, aluno, família e também questionar o papel desempenhado pela escola. Afirma que para a ocorrência de mudanças nas escolas, é preciso dinamizar a relação entre o professor, o aluno e família num trabalho permanente de interação. É preciso que o professor tenha condições para desenvolver um trabalho transformador, buscando, na prática, a igualdade na diversidade:

O aluno precisa encontrar na escola o espaço que lhe dê condições de ler o mundo e escrever sua própria história. A família, diante dos desafios dos nossos dias, precisa ser auxiliada para dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola. A organização do espaço escolar precisa romper com os limites do dentro e do fora da escola, e re-situar a concepção e as práticas educativas, para dar resposta às mudanças sociais, nas quais se inserem meninos, meninas, adolescentes, jovens e adultos. (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 42).

No documento, verifica-se, portanto, que há um controle central em tensão com a valorização da diversidade cultural, pois se busca desenvolver a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, tenta-se manter controle da unidade escolar.

A articulação e o estabelecimento de princípios orientadores de uma base comum e a construção de interesses coletivos promovem debates e mudanças na sociedade, e o documento argumenta que:

se não começamos a preparar as novas gerações, a partir da família e da escola, para conhecer, incorporar e viver os valores democráticos de uma sociedade verdadeiramente aberta, estaremos no plano da participação social, condenados a prolongar o presente e não superá-lo num futuro próximo, como as mudanças em nosso país e no mundo estão a requerer (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.44).

As tensões a partir das quais se inserem as colocações acima são observadas a partir do olhar multicultural (CANEN e CANEN, 2005a, 2005b), já que existe uma associação entre Gerência de Educação Básica, empresa e escolas com culturas distintas, que devem se tensionar e se harmonizar para a produção dos projetos, o que é o grande desafio para organizações multiculturais (CANEN e CANEN, 2005 a, 2005b).

Tais tensões podem ser observadas, por exemplo, quando se fala da experiência de organização por ciclo. Afirma-se que a organização por ciclos de formação possibilita a construção de um parâmetro de qualidade para a escola, atrelado à possibilidade de inclusão de todos. Assim, observa-se a fase do desenvolvimento humano, num processo de aprendizagem contínuo; num agrupamento por idade, conforme ciclos de formação.

Também, argumenta-se que as pesquisas mostram como o desenvolvimento de atitudes, valores e convicções são ampliados quando o trabalho escolar é realizado num grupo de mesma fase do desenvolvimento humano, sem perder a identidade e especificidades de cada ser humano historicamente situado. Sugere-se que a organização do tempo escolar requer debates sobre os modelos adotados e as concepções de sociedade, educação e gestão, afirmando que a construção de formas de trabalho dentro de uma concepção de inclusão social requer reflexões dos educadores e clareza dos objetivos a serem atingidos. Desta forma, para que essas mudanças nas estruturas dos tempos e espaços obtenham êxito, é necessário que novas posturas políticas e pedagógicas sejam direcionadas para a construção de um projeto educacional vinculado à transformação social.

Fala-se que,

Tendo como pressuposto a escola como um espaço público, tais experiências partem do princípio de que o reconhecimento do outro como um cidadão portador de direitos implica na construção de uma cultura pública democrática que estruture a escola como um espaço regulado por relações legitimadoras do conflito e da diversidade de valores e interesses demandados como direitos (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.45).

Um outro espaço para “mediar” as tensões entre essas culturas foi, ao que tudo indica, a criação das câmaras temáticas. As Câmaras Temáticas são grupos de estudo compostos por professores e coordenadores pedagógicos que analisam e debatem questões relacionadas a temas que emergem do cotidiano escolar, como, por exemplo, a reorganização curricular; a indisciplina e a violência; a organização dos tempos e espaços escolares; a discriminação e o preconceito; a educação especial e a avaliação escolar. Os grupos de estudos realizam encontros mensais, e debatem suas práticas educacionais no contexto das escolas envolvidas, diante dos temas propostos. Num segundo momento, os participantes dos grupos de estudo elaboram trabalhos e artigos para ampliarem a capacidade de reflexão e fortalecimento dos debates dos problemas sociais em questão. Vê-se, pelos termos, que há preocupações multiculturais, já que se fala de discriminação, preconceito e outros temas afins e um conflito na manutenção da Câmara Temática específica sobre Educação Especial.

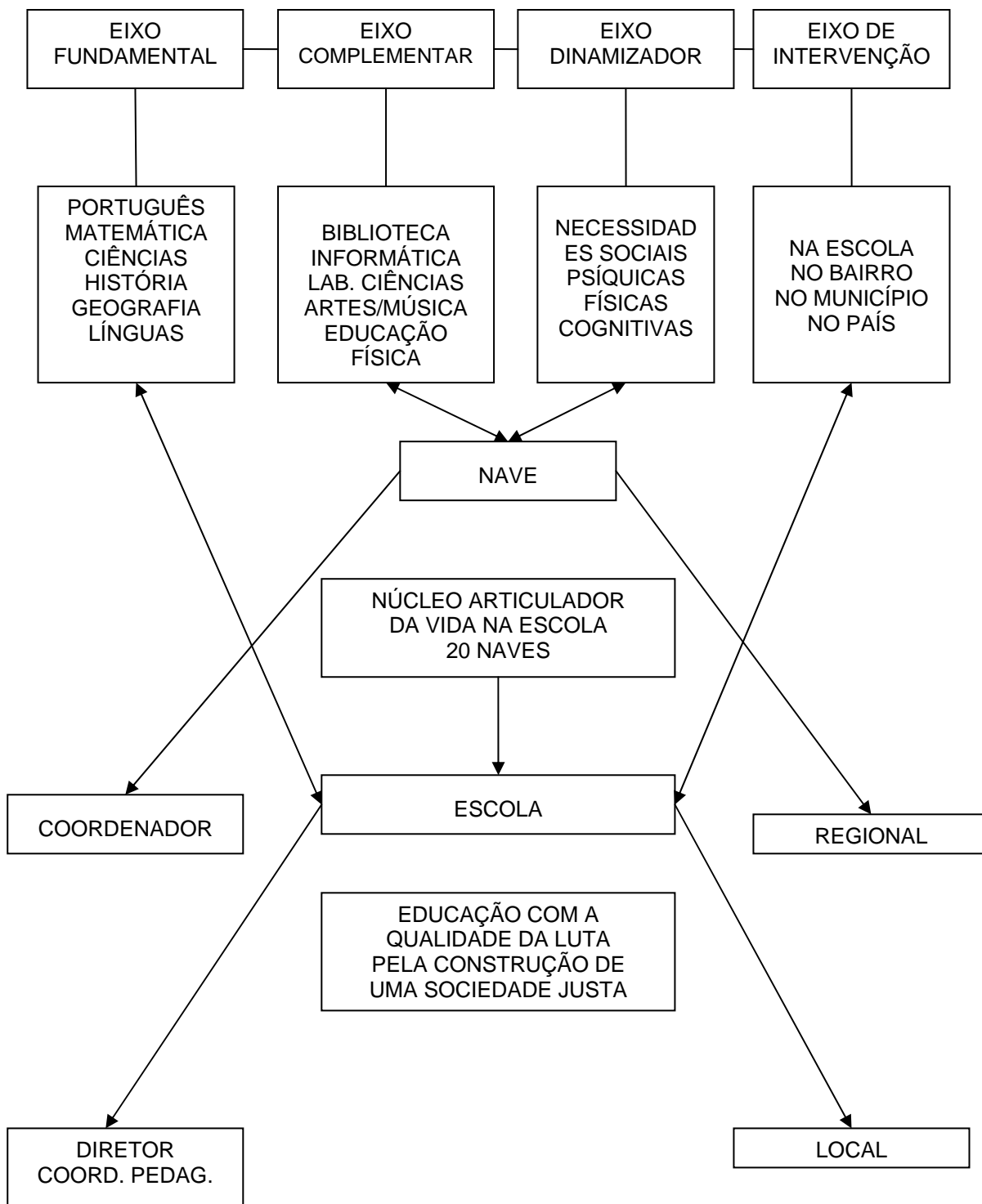
Em relação ao trabalho, este é voltado para a interdisciplinaridade, buscando uma totalidade que possa contribuir para o desenvolvimento das áreas de ensino e ampliação pedagógica. Através de projetos conjuntos num processo de enriquecimento social, e rompendo com o ensino estanque e meramente reproduzido no meio escolar, a interdisciplinaridade dá lugar à multiplicidade, podendo nos levar a métodos de ensino e realidades socialmente construídas. O documento afirma que a dinâmica e a interação de conteúdos escolares levam os educandos à produção do saber, permitindo que atuem em diversas situações do cotidiano, eliminando preconceitos.

Finalmente, as tensões multiculturais desembocam na proposta de “projetos dinamizadores” – os projetos culturais - com o objetivo de desenvolver as potencialidades dos alunos. Vários projetos vêm sendo desenvolvidos nas escolas municipais de Juiz de Fora, sendo que o documento destaca cinco áreas: música, dança, artes visuais, teatro e, além desses, desenvolve a cultura latino-americana na luta contra o preconceito e a discriminação. Nesse

sentido, afirma que “divulgação da latinidade” é uma resposta ao processo homogeneizador da mesma. Assim, professores e alunos poderiam resgatar as lutas e anseios dos povos latino-americanos através de gincanas, poesias, pesquisas, intercâmbio, ensino da língua espanhola, etc, “desenvolver as potencialidades dos alunos e contribuir para um maior envolvimento de toda a escola no processo ensino-aprendizagem” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p.84). Verificam-se aqui, manifestas preocupações multiculturais, ao enfatizar-se o respeito e a valorização cultural através da divulgação da cultura latino-americana nas escolas da Rede Pública Municipal, como reação ao processo de homogeneização presente em nossa sociedade (CANEN, 2000).

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos eixos organizativos do trabalho da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, no período em estudo (2003-2004).

**EIXOS ORGANIZATIVOS DO TRABALHO DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA <sup>2</sup>**



<sup>1</sup> CADERNOS PARA O PROFESSOR. A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora - A Educação na Construção do Espaço Público e Democrático, ano XI, out. 2003, p. 89.

#### 4 O PROJETO EM AÇÃO: AS VOZES E OS CENÁRIOS DO PEAS

“Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial”.

(FREIRE, 2001, p. 85)

Este capítulo irá analisar as tensões multiculturais a partir das vozes dos atores envolvidos em um projeto denominado de Programa Educacional Afetivo Sexual (PEAS). Conforme exposto anteriormente, a escolha desse projeto deu-se por contemplar a questão da diversidade cultural e a finalidade de analisá-lo a partir das percepções sobre sua implementação em duas escolas justificou-se por apresentar possibilidades de ser um trabalho na perspectiva multicultural. Para analisar a implementação do PEAS nas escolas, no ano de 2004, em um primeiro momento analisamos as falas de duas coordenadoras da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora; no segundo, analisamos a fala da professora da *escola 1* e da diretora da *escola 2* obtidas através de entrevistas realizadas em agosto de 2005, conforme roteiros de entrevista em anexo.

O Projeto de Educação Afetivo Sexual surgiu a partir da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Fundação Odebrecht e Sistema Salesiano de Vídeo, em 1994, quando lançaram o *Prêmio Fundação Odebrecht 92*, no qual houve a produção de um vídeo “Segredos de Adolescentes”. Este vídeo, surgiu da idéia de um adolescente, e traz os depoimentos de colegas sobre o amor, sexo, gravidez não desejada, com utilização de imagens e músicas direcionadas para os jovens.

O vídeo despertou o interesse de autoridades e foi distribuído em cerca de 60 escolas estaduais, inicialmente em Belo Horizonte, como material educativo e se expandiu pelo estado de Minas Gerais.

A primeira avaliação externa do projeto realizada pelo Centro de Estudos e do Desenvolvimento do Ser Humano (CDH), instituição vinculada à Faculdade de Saúde Pública, da Universidade de São Paulo, apontou para aumento do conhecimento de informações sobre sexualidade por parte dos educadores e educandos, assim o projeto foi estendido para toda rede pública estadual de Minas Gerais.

Em uma segunda avaliação, realizada pelo Centro de Pesquisas sobre Doenças Materno-Infantis, instituição ligada a Universidade Federal de Campinas (CEMICAMP), foi detectada a necessidade de definir os objetivos, revisar a metodologia, a capacitação dos professores e integração entre a educação e saúde. Em 1999 começaram a ser implementadas as mudanças, e o PEAS passou a ser coordenado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos (DCRH).

O foco do PEAS é a adolescência e parte do princípio da dificuldade que a escola, a família tem de discutir o tema da sexualidade.

Através da parceria da Fundação Belgo Mineira e as Secretarias de Estado da Educação e Saúde de Minas Gerais, a partir de 2000, a empresa procurou implementar o PEAS em escolas Municipais de Juiz de Fora, e outras cidades, como João Monlevade, Contagem, Vespasiano, sendo atualmente, em 2007, temos 9 municípios envolvidos no projeto.

Em 2004, o PEAS passou por outra avaliação e a mudança foi a reformulação da metodologia de trabalho e capacitação dos profissionais da educação. No final deste ano foi implantado em Juiz de Fora um Comitê Técnico para o desenvolvimento do projeto, com representantes das áreas de saúde e educação, que é supervisionado pela Associação Beneficente dos Empregados da Belgo (ABEB).



#### 4.1 Os atores da Gerência de Educação Básica

A partir das entrevistas com duas coordenadoras dos projetos de parceria da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, algumas idéias foram colocadas. Ao perguntar como iniciaram o projeto, elas afirmaram que os projetos de parcerias tiveram início a partir da oferta, por parte das empresas privadas à Gerência de Educação Básica, que abraça ou não os mesmos, de acordo com os interesses e necessidades. Esse aspecto mostra a primeira tensão multicultural (CANEN, 1999), já que trata de relações complexas entre o público e o privado, com culturas nem sempre semelhantes, mas com possibilidades de trabalho conjunto.

Ao serem indagadas sobre como os projetos vão para as escolas, soube-se, de acordo com a fala na entrevista que *“normalmente as empresas trazem o perfil das escolas a serem atendidas pelo programa. A empresa estabelece critérios, geralmente as instituições de ensino localizam-se perto das empresas que propõem o projeto a ser desenvolvido pela escola, que tem autonomia para recebê-las ou não”*. No que se refere à duração dos projetos, as coordenadoras assinalam que estes compreendem um período de dois anos com acompanhamento delas. A partir desse período, a escola mantém ou não o trabalho sem este acompanhamento. Afirma na entrevista que *“há toda uma preparação antes do projeto ser implementado na escola, há capacitação dos professores, data de entrega do material para as escolas, os representantes das empresas participam também”*.

Durante a entrevista as coordenadoras da Prefeitura afirmaram que a própria escola vai definindo o projeto, de acordo com as necessidades e a contratação de profissionais no auxílio escolar. Ao serem indagadas sobre os resultados, afirmaram que já têm presenciado alguns resultados positivos como a melhora de comportamentos e atitudes, entre os alunos, o que fica claro, segundo elas, também nos trabalhos realizados pelos educandos envolvidos. No campo

multicultural e suas abordagens, abrem-se para a orientação de trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas, direcionando os atores envolvidos neste processo, em caminhos para lidarem com questões como a de gênero, presentes, por exemplo, no Projeto PEAS.

É importante ressaltar, a partir do olhar multicultural, que os professores podem lidar com essas e outras questões, de várias formas, sem entrarem nas especificidades do problema, ou seja, de maneira folclórica (CANEN, 1999), ou podem ainda lidar com abordagem do multiculturalismo crítico, ao denunciar reflexões sobre as causas dos preconceitos sobre a questão de gênero, promovendo, em primeiro lugar, a discussão sobre o tema, tirando dúvidas dos educandos.

#### 4.2 Os atores da escola

Como dito anteriormente, foram escolhidas duas escolas com o mesmo projeto de parceria. O projeto em questão é o PEAS – Programa de Educação Afetivo Sexual – realizado em 2004. Através da entrevista com a diretora de uma escola onde o projeto foi implantado, abordamos como foi realizado o projeto, buscando verificar potenciais multiculturais e possíveis desafios em sua implementação.

A professora da *escola 1*, ao ser indagada sobre como iniciou o projeto, afirmou que foi escolhida pela própria empresa. Questionada sobre quais são os objetivos do projeto, respondeu que, a partir do momento que a escola foi escolhida, os objetivos traçados foram trabalhar com o adolescente, principalmente no que diz respeito ao afetivo sexual, pois na escola havia muita gravidez precoce. Um outro objetivo, salientou a diretora, seria deixar o próprio aluno à vontade para fazer perguntas, tirar dúvidas. Ao ser abordada sobre como o projeto trabalhou a diversidade cultural, ela respondeu que foi através das peças teatrais encenadas, através da dança, bem como da apresentação do circo. Segundo ela, “*a empresa*

*trouxe atividades recreativas, inclusive para as crianças, atendendo a um pedido da escola, direcionadas com os educandos a partir da 5ª série até a 8ª série, em grupos para aqueles queriam participar*". A pergunta sobre que impacto teve o projeto para a valorização da diversidade cultural e desafio ao preconceito obteve como resposta que houve um impacto positivo; no início os alunos sentiam vergonha, aos poucos foram se destacando, realizando perguntas para tirar suas dúvidas e curiosidades e colocando suas opiniões sobre temas como a sexualidade, preconceito e outras questões de gênero.

A uma pergunta sobre a relação entre a Escola, Gerência de Educação Básica e Empresa, a entrevistada afirmou que houve um entrosamento, um apoio entre os três segmentos. Nas palavras da diretora: *"a empresa e a Coordenação não deixaram a gente sozinho, foi muito bom"*. Em relação ao questionamento sobre como foi implementado o projeto na escola, a diretora respondeu que a empresa esteve várias vezes no local, entregou um Kit, com a representação dos órgãos sexuais, camisinha, e uma fita de vídeo. Ao ser indagada sobre como os alunos foram estimulados, respondeu que houve reuniões semanais e a empresa montou uma rádio PEAS, onde os alunos deixavam recadinhos, perguntas, etc. Houve a formação de uma comissão dos alunos durante o projeto.

A dificuldade encontrada por parte dos alunos foi o impacto dos professores ao falarem sobre os assuntos como sexo, virgindade, amor, etc, abertamente, contrapondo-se à visão do educando que mistifica o professor, enxergando-o como um ser atípico, que não faz sexo, não bebe, não se diverte. Prosseguiu a diretora afirmando que *"os alunos não estão acostumados a escutarem, dos professores de diferentes áreas, estes assuntos que fogem, por exemplo, de suas áreas de conteúdos ministrados"*. Ao informar sobre os resultados, esta disse que foi muito positivo, houve mudança de postura dos alunos em relação a preconceitos. *"Eu também fiz o curso, mudei muito, tenho novas opiniões, foi o melhor projeto que já participei"*. Ao ser indagada sobre como os alunos foram estimulados a participar do projeto,

a diretora contou: “*primeiro fizemos ‘chamadinhas’, cartazes, fotos com pessoas namorando sem mostrar o que era ou mesmo quais os objetivos. E salientou que “aguçamos a curiosidade de todos, inclusive dos professores que não sabiam, apenas um grupo de professores ficaram sabendo primeiramente”*. Continuou explicando que a escola formou um grupo de treinamento dos professores para desenvolver o projeto, no qual realizavam dinâmicas, leituras de textos. “*Enviamos relatório o tempo todo para a empresa”*. Finalizou, afirmando que “*gostaria que continuasse esse projeto, foi muito importante”*”.

Em relação à *escola 2*, a entrevista ocorreu com uma professora, que, ao ser indagada sobre como iniciou o projeto, disse primeiramente ter participado de um curso de capacitação, para o qual foi convidada, e se interessou. A partir de então, levou para a escola, por iniciativa própria, o projeto PEAS proposto pela empresa, direcionado para o adolescente. Sobre os objetivos do projeto, ela respondeu que, na sua opinião, o projeto é voltado para atender ao adolescente, respondendo a suas dúvidas em relação a vários temas como sexualidade, preconceito, bem como aceitação do diferente. Ao ser abordada sobre como o projeto trabalhou a diversidade cultural, respondeu que trabalharam sobre os papéis do homem e da mulher e, um fato interessante, acrescentado por ela, foi o próprio preconceito do adulto em relação ao adolescente. Ao ser indagada sobre que impacto teve esse projeto para uma perspectiva da valorização da diversidade cultural e desafio ao preconceito, disse ter havido um impacto grande. Continuou, afirmando que houve um trabalho amplo de respeito e compreensão entre as pessoas e busca de conhecimento sobre questões de preconceito que “*não paramos para discutir, porque realmente o temos”*. Ressaltou, ainda, que o trabalho causou bom impacto, pois os alunos tiveram um “empurrão” e os professores capacitados aprenderam a lidar com situações diversas em sala de aula. Isto pode ser confirmado através da fala: “*você sai da capacitação sabendo agir em sala de aula, tanto com conteúdo quanto com o material didático, respeitando muito mais o adolescente”*”.

Em relação à pergunta sobre como foi a relação entre a Escola, Gerência e Empresa, afirmou que a empresa continuou fazendo três visitas à escola, inclusive com a presença de uma monitora da empresa, e a Gerência enviou as coordenadoras. A professora afirmou que houve entendimento mútuo entre os três segmentos.

A professora lamentou o fato do projeto envolver na escola apenas as oitavas séries.

Sobre quais os resultados do projeto, apontou como principais: um crescimento pessoal e profissional e também a participação, a mudança de comportamento dos alunos, inclusive na linguagem, ao se referir às questões de gênero.

Indagada a respeito do cumprimento dos objetivos, disse que foram alcançados, apesar de ter se limitado às oitavas séries. Finalizou, afirmando que, em sua análise, *“na parceria entre a empresa e a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, a escola é beneficiada, isso é importante”*.

#### **4.3 Discussão de resultados**

Nesta seção, buscaremos analisar os resultados do trabalho. Ao longo da pesquisa, o projeto cultural, denominado Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS), desenvolvido em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, em parceria com empresa privada, no ano de 2004, apresentou potenciais multiculturais (CANEN e CANEN 2005a, 2005b), evidenciados a partir da análise das entrevistas. Mas algumas considerações podem ser feitas.

Constatou-se, através das entrevistas, a necessidade de continuação dos projetos, o que se deve a uma cultura, levada por administrações sucessivas, de rompimento de contratos e programas das administrações anteriores, comprometendo a continuação de projetos implementados.

Um outro ponto questão refere-se à parceria entre Gerência de Educação Básica, empresas privadas e escolas. Destaca-se que tais programas que envolvem relações entre o público e o privado, certamente apresentam tensões. Como verificamos nas seções anteriores, há culturas diferentes entre as instâncias envolvidas, porém, neste caso, em especial da parceria da Prefeitura de Juiz de Fora com a empresa, o projeto da parceria, Programa de Educação Afetivo Sexual, caminha em direção a novas posturas e a novos métodos, quando o trabalho a ser desenvolvido refere-se à diversidade cultural. Esse resultado é uma das expressões do multiculturalismo que apresenta possibilidades de trabalho conjunto entre diferentes instituições, buscando trabalhar na hibridização entre as culturas aí presentes.

Observou-se, também, que o engajamento, cada vez maior, através de cursos de formação docente inicial e continuada, torna-se premente para o desenvolvimento da prática pedagógica voltada à educação inclusiva, onde não basta apenas inserir diferentes alunos com culturas, etnias, gêneros diferentes na mesma sala, sem dar oportunidade de trabalhar multiculturalmente com todos os educandos.

O resultado positivo nas escolas que implementaram o Programa Educativo Afetivo Sexual, segundo os atores envolvidos, podem servir de base para análise de novos trabalhos na linha multicultural, possibilitando que outros municípios investiguem também a questão tão séria e urgente da inclusão, em um país de grande miscigenação cultural e diferenças sócio-econômicas e culturais.

## CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivos verificar a presença de sentidos multiculturais contidos no discurso da política pública da Gerência de Educação Básica, no período de 2003-2004; identificar, no contexto plural das escolas, sentidos de multiculturalismo e interfaces no discurso de gerenciamento representado pela parceria entre a Gerência e outras entidades, e discutir a “tradução” das intenções contidas no discurso oficial em um projeto concreto, proposto na política acima, para duas escolas, verificando que tipo de abordagem multicultural predomina em tal tradução, a partir dos discursos dos atores envolvidos. Buscou, também; analisar implicações (ou não) desta política no desenvolvimento de uma perspectiva multicultural no espaço escolar, com possíveis contribuições para outras realidades municipais do Brasil.

Após análise documental em relação ao primeiro objetivo, verificou-se que o discurso contido na política pública da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora apresenta como proposta de trabalho curricular temas multiculturais que promovam o entendimento, e o respeito à diversidade cultural. Neste sentido, na formação dos educandos, a escola, segundo o documento, deve ser percebida como um espaço plural, onde as identidades são permeadas pelo respeito e valorização. A relação professor-aluno deve ser estabelecida de maneira democrática, com a valorização do conhecimento prévio dos alunos, dado pelo seu ambiente cultural. A cultura, desta forma, é entendida, na proposta da Gerência de Educação Básica e expressa pelo documento, como valores, conhecimentos que os alunos trazem consigo, formados pela vivência, hábitos e costumes. Assim, percebe-se claramente que no discurso da Gerência de Educação Básica há a presença dos potenciais multiculturais

concretos, e não apenas folclóricos, visto que este contempla a diversidade cultural em vários de seus aspectos, procurando combater preconceitos, pelo menos no âmbito discursivo.

Em relação ao segundo objetivo, o discurso de gerenciamento, no caso dos projetos culturais como o que foi objeto da presente pesquisa, dá-se, em sua tradução, em termos de parceria entre o público e o privado. Tal parceria, embora não tendo sido objeto de análise específica do presente trabalho, merece considerações aprofundadas, visto que, ao contrário do que se imagina, no presente caso, pareceu ser possível e realizável.

Neste contexto, a cultura de cada segmento representado na parceria é expressa por ações de respeito, colaboração e objetivos comuns que se interpenetram. Isso foi expresso nas falas dos atores das escolas, ao afirmarem que: *“a empresa na aplicação dos projetos ajudou bastante, enviou os coordenadores, materiais como o vídeo, e até montaram uma rádio, não deixaram a gente sozinho”*.

Em relação ao terceiro objetivo, verificou-se que o discurso contido na proposta da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora contempla uma preocupação com as questões da diversidade cultural. A tensão que pode ser estabelecida relaciona-se ao que é uma proposta universal e à aplicação do PEAS em cada comunidade escolar específica. Em outras palavras: existem implicações do que parece ser percebido como “universal”, em termos de diretrizes políticas expressas no documento, para a particularização das necessidades de uma dada comunidade escolar que faz parte do mesmo sistema da Gerência de Educação Básica. Neste sentido, os objetivos de cada projeto adaptam-se às necessidades de cada escola, já que em função das mesmas a escolha da implementação dos projetos é feita. Isso pode ser percebido na fala das entrevistadas, quando afirmam que mudaram o próprio comportamento em relação à discussão com os alunos sobre os temas de gênero e preconceitos a ele relacionados.



A abordagem contida nas intenções do discurso oficial pode ser considerada *multicultural crítica* no sentido de que aborda necessidades específicas de cada escola, ainda que sua tradução apresente tensões, como as verificadas nas seções anteriores; *multicultural folclórica* quando preconiza projetos como da latinidade, ao reforçar a culinária, música da cultura latina; e *multicultural híbrida* quando realiza parcerias, como esta evidenciada no presente estudo, onde o discurso é realizado por diferentes grupos: Prefeitura de Juiz de Fora, empresa e escola.

Em relação ao quarto objetivo, observou-se que o projeto cultural, realizado nas escolas municipais de Juiz de Fora, apresentou resultados positivos o que leva à constatação de que muitos educadores estão abertos a novas práticas pedagógicas no espaço escolar, não mais presos ao tradicional sistema bancário, em que o papel do professor é o de apenas transmissor de conhecimentos e dos alunos, receptores passivos deste conhecimento (FREIRE, 1996). Neste sentido, o multiculturalismo parece apresentar-se como possível contribuição, de modo a sensibilizar atores educacionais no rumo da valorização da pluralidade e do desafio a estereótipos. Em uma das declarações contidas nas entrevistas, a diretora da escola 1 observou que os educandos já sinalizaram algumas ações na direção do respeito às diferenças e valorização de suas próprias identidades, ao incorporarem linguagem de respeito com os colegas. Aponta também, a mudança do próprio corpo discente, ao explicar que “*até revemos o nosso próprio preconceito*”.

São ainda pequenas mudanças posturais que estão sendo construídas lentamente no ambiente escolar, mas que certamente podem ser potencializadas por intermédio da formação inicial e continuada de professores.

A análise multicultural, durante a realização das ações do projeto desenvolvido, revelou que há presença dos elementos multiculturais, como a discussão e compreensão, por parte da comunidade escolar, dos temas do gênero, etnia, identidade. Na escola, o

desenvolvimento de projetos é imbricado com diretrizes da Gerência e com a interferência externa da iniciativa privada, que parecem apresentar-se como pano de fundo, mas há limites e necessidades referentes à diversidade cultural e às particularidades da própria comunidade escolar.

Deve-se salientar que o multiculturalismo implica buscar ir além das constatações de diferenças, apontando para a necessidade de formação inicial e continuada de professores que atuam no ensino público, para que estes possam estar engajados em projetos voltados para a valorização da diversidade cultural. No caso do projeto Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS), a falta de preparo e o mal estar de professores ficaram evidenciados, muitas vezes se recaindo em visão biologizante do tema o que reforça a relevância de que as parcerias em questão só serão bem sucedidas se acompanhadas de políticas e práticas de formação docente que tenham impacto na atuação destes atores no cotidiano escolar.

Outra ordem de considerações é a de que a presente ação, no presente momento, sofreu descontinuidade, uma vez que, a partir de 2005, e implementa novas diretrizes no campo educacional.

Espera-se, no entanto, que projetos multiculturais possam, cada vez mais, fazer parte das políticas públicas educacionais, e que a valorização e o respeito à diversidade sejam neles destacados. A relevância dessas ações de cunho multicultural é cada vez mais evidenciada, em um universo marcado por conflitos culturais, raciais, étnicos, de gênero, de religiões e outros, sendo a educação mola propulsora para um futuro alternativo possível, de valorização da diversidade e de desafio a preconceitos e ódios contra aqueles percebidos como “diferentes”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática Escolar**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CADERNOS PARA O PROFESSOR. A Escola Pública Municipal em Juiz de Fora - A Educação na Construção do Espaço Público e Democrático, ano XI, out. 2003.

CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p.135-149, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n.2, p. 89-108, 1999.

\_\_\_\_\_. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, n.77, p. 207-230, 2001.

CANEN, A. G., CANEN, A. **Organizações multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005a.

\_\_\_\_\_. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre-RS, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005b.

CANEN, A., MOREIRA, A F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CANEN, A, OLIVEIRA, A. M. de. Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso, **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.61-74, 2002.

COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FRAGA, P. C. P. Governamentalidade e poder no pensamento de Foucault. **Fragments de Cultura**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás. v.12 (especial), p.69-89, mar. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 1996, p. 103-133.

IANNI, O. **Teorias da globalização.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, S. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. **Cadernos de pesquisa**, n.93, p. 85, maio 1995.

MARQUES, C. A. **Para uma filosofia da deficiência:** estudos dos aspectos ético- social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

\_\_\_\_\_. A imagem da alteridade na mídia. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, L. P. **Em busca da compreensão da família do excepcional.** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

NEVES, L. W. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000.

ROCHA, S. L. Terceiro Setor. Coleção. **Temas do Direito Administrativo**, v.7, Malheiros, 2003.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: --- (org.) **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research.** London: Sage Publication, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## **ANEXO**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

#### **Roteiro de Entrevista para as Coordenadoras da Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora**

- 1) Como se iniciaram as idéias dos projetos?
- 2) Como é a operacionalização nas escolas?
- 3) Os projetos são oferecidos às escolas, ou as escolas podem elaborar os mesmos?
- 4) Como funcionam esses projetos?
- 5) Quais são os objetivos destes projetos de parceria?
- 6) Como é o processo de relacionamento Gerência/escolas em relação aos projetos?
- 7) Já se observaram alguns resultados positivos ou negativos ?

#### **Roteiro para a Diretora e Professora das Escolas 1 e 2, respectivamente.**

- 1) Quais os objetivos da escola nessa parceria?
- 2) Quais são os resultados dos últimos projetos ?
- 3) Como foi o interesse dos alunos?
- 4) Que vantagens e quais os problemas enfrentados na implementação?
- 5) Como podem ser avaliados os projetos?