



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PPGEDU**

**Projeto *Escolas do Amanhã*:  
Possibilidades Multiculturais?**

Sônia Lucas

Rio de Janeiro  
2011

**Projeto *Escolas do Amanhã*:  
Possibilidades Multiculturais?**

Sônia Lucas

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. PhD. Ana Canen

Rio de Janeiro  
2011

# **Projeto *Escolas do Amanhã*: Possibilidades Multiculturais?**

Sônia Lucas

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

Aprovada em 11 de agosto de 2011.

---

Prof<sup>a</sup>. PhD. Ana Canen - UFRJ. (Orientadora).

---

Prof<sup>a</sup>. Pós - Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau - PUC-RJ.

---

Prof. Dr. Renato José de Oliveira - UFRJ.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adélia Maria Nehme Simão e Koff - PUC-RJ.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vitória Campos - UFRJ.

Rio de Janeiro  
2011

## AGRADECIMENTOS

A minha Grande Amiga Professora Stelamaris Rosa Cabral pela sua amizade sincera e por ter me encaminhado para a Educação

A minha querida Orientadora Professora PhD. Ana Canen pelo seu apoio incontestável e admirável dedicação com o nosso trabalho. Pela sua força em estimular a todos que pretendem pesquisar educação em nosso país. E pelo seu carinho.

Aos meus Professores e Professoras que ajudaram na trajetória do Curso de Mestrado, com seus ensinamentos: O Professor Dr. Renato José de Oliveira; A Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes; A Professora Dr<sup>a</sup>. Márcia Serra; A Professora Dr<sup>a</sup>. Libânia Nacif Xavier; A Professora Dr<sup>a</sup>. Carmem Teresa Gabriel; A Professora Dr<sup>a</sup>. Lílian Ramos da UFRRJ. A Professora Pós-Dr<sup>a</sup>. Maria Vera Candau da PUC-RJ. A Professora Dr<sup>a</sup>. Adélia Maria Nehme Simão e Koff - PUC-RJ. E a Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Vitória Campos, UFRJ.

A Equipe da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação do Rio de Janeiro, em nome de Solange pelo carinho de sempre.

Ao Gestor das Escolas do Amanhã – SME-RJ, que concedeu uma entrevista que enriqueceu essa dissertação.

A Luciana Oliveira – SME-RJ, colega do Mestrado, pelos primeiros contatos com a SME-RJ.

A Cristina Faber – SME-RJ que liberou a nossa pesquisa na Escola do Amanhã pesquisada, junto ao seu assessor Marco Miranda – SME-RJ.

A Juracy Porto – SME-RJ que ajudou a divulgar essa pesquisa na SME-RJ.

A Diretora da Escola do Amanhã pesquisada; a Adjunta da Direção dessa escola e a Professora da Turma do 6º Ano pelo carinho recebido.

A Adriane, colega e pesquisadora da UFRJ que disponibilizou documentos do projeto Escolas do Amanhã para essa pesquisa.

Ao Profº Adilson Severo pelo carinho com a revisão dessa dissertação.

Sem essas pessoas essa pesquisa não poderia ter sido concluída. Agradeço a todos.

E, por fim, agradeço acima de tudo, a força espiritual que recebi para concluir o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir a possibilidade multicultural da proposta das *Escolas do Amanhã*, projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), implantado em 2009, em 151 escolas, dentre as 1063 escolas dessa rede, localizadas em áreas de risco social, deflagradas pela violência urbana. Tal projeto está articulado às UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) e envolve ações comunitárias, de saúde e de assistência social. A proposta educacional das *Escolas do Amanhã* aponta para um currículo diferenciado e, procuramos entender em que medida pode haver uma aproximação teórica com um currículo comprometido multiculturalmente, ou seja, uma proposta curricular direcionada para grupos específicos que, nesse caso, leva em conta as condições específicas dos/as alunos/as que moram nessas áreas conflagradas pela violência urbana e têm condições inferiores de ensino/aprendizagem, com relação aos/as alunos/as das outras escolas da rede. Nesse sentido, existe uma identidade individual, que pretendemos analisar juntamente com a concepção de identidade coletiva e institucional CANEN & CANEN (2005). A identidade individual, como aquela constituída pela pluralidade de marcadores que fazem parte da constituição dos sujeitos híbridos e plurais. A identidade coletiva, como o agrupamento desses marcadores e a identidade institucional, como ambiente institucional que marca as tensões inerentes ao estabelecimento das dinâmicas entre as identidades individuais, coletivas e a institucional. Partimos do pressuposto de que identidade individual é um reflexo da identidade coletiva que constrói uma identidade institucional, nesse caso, as *Escolas do Amanhã*. As categorias centrais dos estudos multiculturais são operadas a partir do referencial teórico crítico CANEN (2001, 2005, 2007, 2008, 2009); CANDAU (2000, 2003, 2006); MOREIRA (2001, 2009); SILVA (2000, 2005); McLAREN (1997), HALL (2003, 2005) e da perspectiva pós-estruturalista BHABHA (2005) LACLAU & MOUFFE (1985). No que se refere à metodologia de pesquisa, apontamos para a triangulação de dados a partir da análise de documentos sobre esse projeto, de entrevistas informais e uma entrevista semi-estruturada com o gestor das *Escolas do Amanhã* e da observação de campo em uma das *Escolas do Amanhã*. Embasamos esse estudo nos postulados freireanos em busca de um olhar democrático e plural sobre a educação.

Palavras Chave: Educação Multicultural, Currículo, Identidade, Diferenças, Desigualdade Social, Discurso.

## ABSTRACT

This study aims to discover the possibility of the proposed multicultural Schools of Tomorrow project of the Municipal Education of Rio de Janeiro (RJ-EMS), implemented in 2009 in 151 schools, among schools that network in 1063, located in areas of social risk, triggered by urban violence. This project is articulated the UPP (Unit Pacification Police) and involves community outreach, health and social care. The educational purpose of the Schools of Tomorrow points to a differentiated curriculum, and tries to understand to what extent there may be a theoretical approach to a multicultural curriculum compromised, or a curriculum targeted to specific groups, which in this case, takes into account the conditions specific to the pupils / the riotous living in these areas by urban violence, and have inferior conditions of teaching and learning in relation to the pupils / those of other schools in the network. Accordingly, there is an individual that wants to analyze identity along with the conception of collective identity and institutional. For CANEN & CANEN (2005) the individual identity, like that formed by the plurality of markers that are part of the constitution of hybrid subjects and plural. The collective identity is a grouping of these markers and institutional identity as an institutional environment that marks the tensions inherent in establishing the identities of the dynamics between individual, collective and institutional. We assume that individual identity is a reflection of collective identity that builds a corporate identity, in this case, the Schools of Tomorrow. The central categories of multicultural studies are operated from the theoretical critical CANEN (2001, 2005, 2007, 2008, 2009); CANDAU (2000, 2003, 2006); MOREIRA (2001, 2009), SILVA (2000, 2005 ) McLAREN (1997), HALL (2003, 2005) and post-structuralist perspective BHABHA (2005) LACLAU & MOUFFE (1985). With regard to research methodology, we point to the triangulation of data from the analysis of documents on this project, informal interviews and a semi-structured interview with the manager of the Schools of Tomorrow and field observation in a School Come. We based this study on Paulo Freire postulates in search of a look for democratic and pluralistic education.

Keywords: Multicultural Education, Curriculum, Identity, Difference, Social Inequality, Discourse.

## SUMÁRIO

1.	ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE SOCIAL.....	09
1.1.	Introdução.....	09
1.2.	Justificativa e relevância do estudo.....	24
1.3.	Problemas, questões e objetivos do estudo.....	29
1.4.	Referencial teórico.....	31
1.5.	Metodologia.....	43
1.6.	Estrutura da dissertação.....	51
2.	O QUE É O PROJETO <i>ESCOLAS DO AMANHÃ</i> ?.....	53
2.1.	MAIS EDUCAÇÃO e políticas de avaliação em educação.....	58
3.	EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E ALGUMAS ABORDAGENS.....	61
3.1.	Curriculo multicultural: proposta inovadora.....	69
4.	O DISCURSO MULTICULTURAL.....	75
4.1.	Interface dos discursos sobre multiculturalismo, direitos humanos e gestão democrática.....	77
4.2.	Campo discursivo para pesquisa multicultural: o cotidiano escolar.....	85
5.	ANÁLISE DE DADOS.....	90
5.1.	Apresentação dos documentos suas análises.....	90
5.2.	Análise da observação de campo.....	101
5.3.	Entrevista com o gestor das <i>Escolas do Amanhã</i> e análise dos dados obtidos.....	108
5.4.	<i>Escolas do Amanhã</i> e proposta curricular: possibilidades multiculturais?.....	113
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	ANEXOS.....	134
	ANEXO 1 Slides das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	135
	ANEXO 2 Slides das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	136
	ANEXO 3 Slides das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	137
	ANEXO 4 Cartilha das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	138
	ANEXO 5 Cartilha das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	139
	ANEXO 6 Cartilha das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	140
	ANEXO 7 Cartilha das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	141
	ANEXO 8 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	142
	ANEXO 9 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	143
	ANEXO 10 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	144
	ANEXO 11 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	145
	ANEXO 12 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	146
	ANEXO 13 Reportagem do jornal <i>O Globo</i> .....	147
	ANEXO 14 Entrevista com o gestor das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	148

<b>ANEXO 15</b> Entrevista com o gestor das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>149</b>
<b>ANEXO 16</b> Logomarca das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>150</b>
<b>ANEXO 17</b> Relação das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>151</b>
<b>ANEXO 18</b> Relação das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>152</b>
<b>ANEXO 19</b> Relação das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>153</b>
<b>ANEXO 20</b> Relação das <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>154</b>
<b>ANEXO 21</b> Reportagem Jornalísticas sobre as <i>Escolas do Amanhã</i> .....	<b>155</b>



# 1 ESCOLA PÚBLICA EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE SOCIAL

## 1.1 Introdução

*“O mundo não é. O mundo está sendo.”*

*Paulo Freire*

Marcantes mudanças se processam na contemporaneidade e têm impulsionado reflexões no sentido da busca de novos redirecionamentos pedagógicos que, de alguma forma, preencham lacunas que se formam pelas transformações sociais que conjugam “em que os atores, os desafios e as relações sociais se transformaram profundamente.” (PACHECO, 2005, p. 147). Ou seja, estamos vivendo em uma rede complexa de processos de globalização e de mundialização, que nos remete às novas construções identitárias que, em jogo, no ponto de vista da educação, nos coloca de frente a novos questionamentos e formas de ver e entender o mundo através dessas mudanças.

Nessa perspectiva, apontamos para a escola e para a diversidade de desafios que seus profissionais têm acolhido em seus espaços de ação, no intuito de estarem atualizados e prontos para responder, com práticas inovadoras, a essa “mudança social contemporânea”<sup>1</sup>. A velha escola, criada dentro dos princípios iluministas, que se colocava para a sociedade como formadora das novas gerações e como a única porta aberta para a ascensão social, na atualidade, tem o compromisso de corresponder, de modo eficaz, às mudanças geradas nos últimos tempos, assim como responder, com práticas diversificadas, aos contextos desafiadores que colocam em xeque seus fundamentos, principalmente em relação à igualdade, tão prenunciada desde a modernidade.

---

<sup>1</sup> Para (GILBERT, 1998, p.22) “os elementos diversificados da mudança social contemporânea têm recebido uma variedade de rótulos (pós-industrialismo, pós-materialismo, pós-Fordismo, capitalismo desorganizado e sociedade da informação, ainda que seus elementos culturais tenham vindo a ser conhecidos como pós-modernismo, um termo que Gibbens, 1989, p.14, denomina ‘paradigma macroteórico’”. (PACHECO, 2005, p. 147).

A educação escolar sempre esteve associada à ideia de progresso e desenvolvimento e de condição primordial para mudanças sociais, principalmente com relação às desigualdades. Nos contextos sociais onde a desigualdade transparece realidades de pobreza e exclusão, a escola se vê encarada a legitimar sua função institucional e constitucional, de oportunizar educação para todos e com qualidade, como está afirmado em nossa Constituição Federal. Porém, o Brasil se destaca pelos índices alarmantes de desigualdade social e o campo educacional acompanha esta dura estatística. A educação pública vista como prática social ancorada nas relações socioculturais reflete os paradoxos e os problemas que a sociedade enfrenta, ao constituir o cotidiano escolar em espaço de negociações e embates, de trocas e compartilhamentos, de interações e cumplicidades, de inclusões e exclusões.

A sociedade excludente pretende ofuscar a inoperância da escola para gerar inclusão nos marcos do projeto neoliberal e, demarcando exclusão e inclusão como pólos antagônicos, dificulta a visibilidade dos movimentos cotidianos nos quais vão se realizando processos que ao incluir, podem também excluir, ou que ao excluir, produzem uma inclusão degradada. (ESTEBAN, 2006, p.79).

O raciocínio polarizado que percebe nesses arranjos a precariedade de suas fixações leva à problematização e suspeitas sobre a rígida concepção em que são formados, desvelando fragilidades nem sempre evidentes. Esses padrões binários inerentes às dinâmicas sociais contraditórias efetivam, em meio à multiplicidade de culturas atravessadas nas práticas educativas do saber/fazer escolar, a reprodução das desigualdades sociais em “desigualdades escolares” SAVIANI (2003). Os sistemas públicos de educação estão inseridos em contextos plurais e têm como objetivo central de ação promover a equidade<sup>2</sup>, no sentido de dar oportunidades iguais a todos e fazê-lo da forma mais eficiente possível, ou seja, de forma a maximizar a relação benefício-custo dos projetos educacionais.

A discussão do papel do Estado, enquanto articulador e gerenciador de um novo projeto para uma sociedade mais democrática e justa, perpassa pelo viés educacional, no clamor de oportunidades iguais para todo cidadão brasileiro. E, nesse caso, a escola se depara

---

<sup>2</sup> A equidade não é uma suavização da igualdade. Trata-se de conceito distinto porque estabelece uma dialética com a igualdade e a justiça, ou seja, entre o certo, o justo e o equitativo. Esse é o momento do equilíbrio balanceado que considera tanto as diferenças individuais de mérito quanto as diferenças sociais. Ela visa, sobretudo, à eliminação de discriminações. CURY (2005).

não com uma sociedade onde há diferenças entre os homens, mas com uma sociedade que diferencia o homem em classes sociais e cria as desigualdades e inequidade social.

Atrelada à educação está a questão da inclusão, assumida de maneira retórica<sup>3</sup>, como paradigma social na atualidade que tenta resgatar o sentido de integração defendido pelos ditames democráticos de igualdade, em contraponto ao quadro de injustiça que presenciamos em nossa sociedade excludente. Se toda a exclusão social é cruel, a inclusão é uma “inserção social perversa.” (SAWAIA, 2007, p. 8). Dessa forma, exclusão pode ser considerada como um mecanismo de reprodução da desigualdade social.

Segundo Paulo Freire, citado por GADOTTI (1996), a educação visa à transformação da injustiça social e da realidade que ela projeta e, como instrumento transformador, a escola é chamada a se reinventar como prática social, a fim de ter condições de levar a cabo demandas por justiça social, através da valorização dos princípios de dignidade da pessoa humana. Porém, nem sempre é possível dar conta de tais demandas e a reprodução das desigualdades já existentes se efetiva pela educação. “Podemos dizer que nossas escolas abrigam as contradições de um desenvolvimento brasileiro súbito e superficial, mas que ainda retém a escola em uma situação de atraso.” (CABRAL & LUCAS, 2010, p.69).

O que vemos é uma educação desigualmente distribuída e a ausência de igualdade de oportunidades para jovens e crianças em meio às grandes disparidades regionais de nosso país. “A escola continua reivindicando seu funcionamento sob o princípio republicano da igualdade de chances e da promoção pelo mérito, mas mostra-se incapaz de garantir a paridade dos grupos sociais e de poder efetivamente realizar este ideal.” (CASTEL, 2008, p.50). Ainda que seja necessário salientar, sabemos que a busca de formas eficazes na superação de padrões de injustiça distributiva pressupõe investigação rigorosa, reflexão sistemática e constante diálogo interdisciplinar.

---

<sup>3</sup> Existe uma variedade de usos da palavra ‘retórica’. MEYER (1998) aponta a função de engodo como uma das questões da dimensão retórica. In: MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.

Lembramos que, em torno dessa problemática, desenrolam-se amplamente outras importantes questões, como a marginalidade social, a pobreza nas grandes cidades, o processo excludente de urbanização capitalista, o êxodo rural e suas implicações históricas, que fazem parte da nossa construção sociocultural e política, cristalizadas pela história; o que nos leva a entender que a desigualdade social é um fenômeno de natureza estrutural.

O legado do excluído<sup>4</sup> social denuncia sua condição precária na hierarquia de valores da sociedade, que acarreta um ritual contraditório de passagem entre o cidadão pleno para aquele indivíduo que não participa do conjunto de relações de produção do sistema capitalista. Ou seja, estigmatizado, é afastado dos referenciais de ordenamento, ele acaba assumindo forçosamente sua posição de desvantagem e é isolado na periferia, na favela “(...) vista pelos olhos das instituições e dos governos, é lugar por excelência da *desordem*.” (ZALUAR, ALVITO, 2006, p.14) em redomas sociais dessa desordem, levando sua vida em meio a humilhações e constrangimentos. Esse legado fere o princípio ético que reconhece a educação como direito e a escola como bem público.

É um grande desafio ultrapassar a naturalização da desigualdade social enraizada em nossa história e cristalizada com o passar do tempo, frente à necessidade de universalização do acesso à educação escolar<sup>5</sup>. “Um consenso em torno da educação como saída para os problemas não resolvidos da desigualdade e da não cidadania foi paciente, insistente e estrategicamente construído desde os anos de 1990.” BURITY (2010) e que continua reproduzindo discursos, talvez, na tentativa de superar seus próprios limites no enfrentamento de tamanha problemática.

A escola por meio de discursos tem firmado com a sociedade o compromisso de formar as novas gerações, através de enunciados como: “educação para todos”; “educação para a cidadania”; “educação para a transformação social”; “educação para a formação do sujeito crítico e cidadão”; em um contexto social no qual imperam a desigualdade e a exclusão. (CABRAL & LUCAS, 2010, p.69).

---

<sup>4</sup> Manuel Castells (1996, 1997, 1998) em sua obra de três volumes, com o título geral *Era de Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, se refere ao surgimento do “quarto mundo” (1998:80), o mundo dos excluídos.

<sup>5</sup> A primeira diretriz proposta pelo PNE (Plano Nacional de Educação) concerne à universalização do acesso ao ensino de qualidade.

Tratamos a questão da desigualdade social como ponto de partida para as discussões que apresentaremos no desenvolver dessa pesquisa, ao considerar que é uma marca dos centros urbanos, como fenômeno que congrega em espaços próximos grupos sociais distintos entre si, pela diversidade de seus interesses.

Vale assinalar que enfatizamos a ideia de que a escola precisa ser o lugar privilegiado de reconhecimento das diferenças, lugar de hospitalidade, onde todos possam atuar de maneira democrática, coerente com o valor da igualdade e lutando contra todas as formas de desigualdades, de preconceitos e discriminações possíveis, que não consigam desencadear o processo de decadência de seu papel primordial. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de participar na construção do projeto de desenvolvimento de todo país que se diz democrático e, a partir de sua ação crítica, consiga neutralizar os efeitos negativos nas vidas de todos que passam por ela.

Nesses termos, entender a escolarização contemporânea é assumir as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da escola. McLAREN (1997) fala do mundo social da escola e acerca das questões políticas e econômicas que envolvem a prática educacional, além dos problemas sociais atuais. Escola é lugar de aprendizagem, de apropriação de saberes acumulados culturalmente e alarga os horizontes quando traz o mundo para o seu espaço. Porém, o mundo social é complexo, cheio de contradições e conflitos e o espaço escolar fica a mercê dessa dinâmica, em condições muitas vezes adversas à convivência pacífica.

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. (CANEN, 2001, p.207).

Entendemos que nossa sociedade é multicultural, com padrões culturais que reproduzem fragmentos de tradições, de costumes, de *modus vivendi* plurais, em que a escola materializa os aspectos plurais dessa sociedade que a re/cria. Nesses termos, percebemos os debates sobre as questões multiculturais, paulatinamente, ganhando visibilidade em meio às discussões educacionais, no que tange aos desafios apontados pela diversidade nas escolas e

sobre os métodos que procuram lidar com situações adversas que elucidam preconceitos, estereótipos e discriminações, como reprodução de acontecimentos cotidianos urbanos, cada vez mais presentes nos cotidianos escolares. “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” Com essa pergunta (FREIRE, 2000b, p.154) aponta para a importância de contextualizar a vida que gira em torno de cada escola, em abordagens pedagógicas centradas nos estudantes e aponta que é preciso ter conhecimento da vida da comunidade para a efetivação de uma educação problematizadora.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p.90).

O problema de desigualdade está posto nesse momento em que refletimos sobre as condições desiguais de moradores de favelas que sofrem a conflagração da violência no dia a dia, e sobre as escolas que os acolhem e ressentem de estratégias que garantam o processo educacional do trabalho escolar de maneira plena. Sem dúvida, podemos dizer que a cultura da violência manipula estâncias sociais, desafiando ordens de costumes e convenções preestabelecidas tradicionalmente, transfigurando em novas composições sociais o tecido social da qual fazem parte.

Focamos geograficamente a região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro descaracterizada pelas metamorfoses sociais da modernidade em ritmos acelerados e difusos, cenários que reproduzem as transformações societais, ou seja, transformações simbólicas do imaginário social, ainda em curso. Segundo MAFFESOLI (2007) existe uma “lógica societal”. “É uma lógica do que está *entre-deux*, ou seja, do que é múltiplo”. (...) “um trajeto em constante evolução.” (p.12). Nos cotidianos urbanos marcados por conflitos, confrontos e pelo caos social, favelas são apontadas como epicentros da marginalidade, controladas pelo narcotráfico. “O imaginário urbano, como todo imaginário, diz respeito a formas de percepção, identificação e atribuição de significados ao mundo, o que implica dizer que trata das representações urbanas.” (PESAVENTO, 2008, p.78). São discursos, imagens e representações que incidem sobre os espaços urbanos, por meio de seus atores e suas práticas.

Historicamente, a representação das favelas tem sido pautada pela ausência do poder público como a expressão do avesso da cidade, ou seja, um espaço destituído de infraestrutura urbana, pobre, sem ordem, onde é gerado o caos. As lutas de seus moradores, também são históricas, em busca dos seus direitos por serviços públicos básicos. As favelas são territórios marcados pela diversidade, e muitas vezes, representados negativamente, quando associados à violência urbana e a miséria.

Falar de favela é falar da história do Brasil desde a virada do século passado. É falar particularmente da cidade do Rio de Janeiro na República, entrecortada por interesses e conflitos regionais profundos. (...) Dessa precariedade urbana, resultado da pobreza de seus habitantes e do descaso do poder público, surgiram as imagens que fizeram da favela o lugar da carência, da falta, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários (...). (ZALUAR, ALVITO, 2006, p.7 e 8).

Quando começamos a falar em violência urbana, nos aparecem imagens de mortes, crimes; e o tema das “violências nas escolas”<sup>6</sup> parece tomar uma configuração mais profunda, na qual podemos destacar o potencial e os efeitos que essas ações podem criar dentro dos ambientes escolares. Por isso, acreditamos que essa temática é valiosa para todos nós que lidamos com a educação em tempos tão difíceis, pois o que vemos muitas vezes nas escolas é uma espécie de espelhamento do que se passa fora delas.

Muito provavelmente estamos vivendo tempos fragmentados pela violência urbana, que se fortalecem em qualquer espaço, espaços esses que a ausência de políticas públicas transformou em terrenos fecundos para a criminalidade. Nesses espaços, a dinâmica social é invertida e as práticas violentas são generalizadas, de modo à ressignificar, constantemente, esses núcleos em problemáticos e perigosos. No entanto, essa dinâmica discursiva poderia ser mais bem apreendida se a analisássemos como locais onde não se efetivam práticas sociais positivas e como espaços em que são negadas as negociações consensuais.

Podemos pensar que não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável (KRAMER, 2003, p. 95).

---

<sup>6</sup> Terminologia defendida por CABRAL & LUCAS (2010). In: *Violências nas Escolas: Desafio para a prática docente?*

Na verdade, seguimos inevitavelmente, há muito, em condições de barbárie social, de violações constantes dos direitos humanos. A maioria da população tem vivido à sombra de políticas assistencialistas, principalmente as crianças e os idosos, que ganham destaque nesse cenário, pois são os que mais sofrem os efeitos da inexistência de políticas públicas que assegurem seus direitos básicos, como deve ser para todo cidadão.

Essas crianças e jovens “carentes” são as grandes vítimas de nossa sociedade, alimentados por uma hipocrisia mascarada que inverte valores morais e deflagra uma incivilidade camuflada, que sufoca a utopia de justiça social e dos direitos humanos universais. Se justiça fosse feita, essas crianças deveriam estar dentro das escolas, estudando, desenvolvendo seus potenciais, fazendo parte dos projetos de desenvolvimento da nação. Pode haver violência maior do que ver nossas crianças jogadas pelas ruas, muitas vezes em cracolândias criadas pela criminalidade da própria sociedade? Crianças que fogem de suas famílias por causa de maus tratos, pela exploração do trabalho infantil.

Não podemos desviar a atenção dessas novas gerações no que concerne à sua educação, no reconhecimento de seus direitos. Como educadoras não podemos nos calar, principalmente no que diz respeito a uma tomada de consciência de todos os brasileiros no enfrentamento desses problemas que garantem efeitos nefastos para o futuro do Brasil como nação. A escolaridade para todos como direito inalienável, até os dias atuais, ainda não foi efetivada na realidade. Enquanto isso, vivemos ao sabor de políticas com interesses outros, que adiam o cumprimento de estratégias urgentes que garantam, no cenário nacional, novas reformas políticas e sociais que possibilitem realmente a transformação da exclusão social para a inclusão de todos. A partir da amplitude de suas pesquisas e estudos, CANDAU et al.(2001) denuncia criticamente:

Quanto mais a luta pela sobrevivência se acentua, mais esta “cultura da violência” se desenvolve. No caso brasileiro, é possível afirmar que uma cultura marcada pela violência acompanha toda sua história, multiplicando-se, ao longo do tempo, as formas de autoritarismo, exclusão, discriminação e repressão. Não se trata, portanto, de uma realidade nova, mas sim da complexificação de um componente estruturante da nossa História. Neste processo, as dimensões estruturais e culturais da violência se interpenetram cada vez com mais força (p. 92).



No Brasil, a lógica da cultura da violência vem se firmando a partir da necessidade de sobrevivência, alimentada por um sistema público ineficiente e incapaz de viabilizar condições de educação, trabalho, moradia e saúde para uma população cada vez mais à margem e carente de oportunidades de melhorias de vida. Para completar, ainda sofremos com outra lógica: a da competitividade própria dos tempos neoliberais, que gera o ciclo vicioso de reprodução dessas lógicas.

Segundo SANTOS (2008) “a competitividade é uma espécie de guerra em que tudo vale e, desse modo, sua prática provoca um afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência.” (p. 57). Além disso, existe em nossa sociedade uma tendência à impunidade generalizada materializada em processos cíclicos e ininterruptos de violências, de transgressões dos direitos sociais, que perpassam a totalidade do tecido social, estimulando culturalmente, como formas de expressão, práticas violentas. Nesses termos, a violência pode ser analisada como padrão cultural produzido pelas e nas práticas sociais, o qual faz parte de um amálgama de fatos circunscritos historicamente e que vêm sendo reproduzidos em múltiplas dimensões culturais de linguagens e códigos, caracterizando assim a manutenção de sua própria existência, nesse caso, como culturalmente constituída.

Lembramos aqui as palavras de Jacques Semelin,<sup>7</sup> que diz: “A cultura não é em si mesma defesa contra a barbárie. Ela pode dar mais meios para o exercício da violência”. O conceito de violência apontado por CHAUI (1985) é complexo e pertinente à análise das instituições:

Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (p.35).

---

<sup>7</sup> Em entrevista ao jornal *O Globo* (20 fev. 2010).

Para BIRMAN (1994) a *cultura da violência* é a própria violência inerente a qualquer cultura, que deflagra o aspecto da impossibilidade de manter a reprodução da ordem social. A implantação do projeto *Escolas do Amanhã* focado nessa dissertação, procura enfrentar os desafios postos por contextos desiguais que desequilibram a formação das culturas e dos currículos escolares. A problemática da cultura da violência apresenta, portanto, seu caráter desafiador no que diz respeito às deformidades sociais que produzem preconceitos em torno das desigualdades, como nos lembra VELHO (2004) quando debate sobre o sentido dessa questão: “a violência existe ao nível das relações sociais e é parte constituinte da própria natureza desta sociedade cujo universo de representações não só expressa como produz desigualdade e a diferença.” (p. 148).

A dimensão da banalização da violência, principalmente dentro da escola, pede-nos atenção, pois, ao conceber a escola como espaço de conscientização, de harmonia, de tolerância, da prática da cidadania e da afirmação dos direitos, a violência não pode ser contemplada. Os impactos das violências se materializam em dificuldades com relação ao processo ensino/aprendizagem, que fica atingido negativamente e conseqüentemente aprofunda a evasão e a exclusão, o que acarreta para a escola e seus atores uma visibilidade de incompetência.

CABRAL & RIBEIRO (2006) propõem que “A escola se torna estratégia de risco ao entrar em contato com comunidades onde a violência já se infiltrou na vivência de seus cidadãos de forma mais efetiva”. A escola deixa então de ser aquele lugar tranquilo, previsível e controlado, para tornar-se um espelho do contexto sociocultural conturbado e estupefato com os diários acontecimentos que fazem da violência seu lugar comum. SOUZA (2005) nos lembra que: “a violência surge como efeito de sociedades que convivem cruelmente com desigualdades, com cenas cotidianas de humilhação social e com formas perversas de governabilidade.” (p. 22).

Pensando com MATTÉI (2002), a escola não é e não pode ser uma ilha. Por outro lado, ela faz parte da vida, porém, não é a vida em si mesma: “ela tem que se abrir ao mundo”. A vida não pode penetrar com todos os seus efeitos para dentro dos limites da escola. Mas a escola pode “se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e

ao mundo comum dos homens que é o espaço público [...] mas quando esses são provenientes da violência humana, é preciso que a escola permaneça um lugar à parte” (p. 187). No entanto, a escola e a sociedade parecem estar na contramão da razão, quando naturalizam e, por vezes, banalizam os casos de violências, a desculpá-los. E, por muitas vezes, mascaram suas lógicas. É certo que ambas precisam enfrentar o fenômeno. Porém, sabemos que ninguém está preparado para enfrentar a violência, pois é um processo doloroso poder lidar com tamanho aparato.

Lembramos o fato de que cada escola tem sua cultura construída em seu cotidiano, que determina as características de seu contexto. Ou seja, cada estabelecimento de ensino tem as suas peculiaridades, determinadas por sua cultura escolar. Como espaço cultural de negociações, a escola se transforma em um espaço onde a diversidade cultural está estampada e espelha a sua própria condição social, porém, sempre em condições que apontam diferentes interesses. A violência pode aparecer onde não há consenso e, nesse sentido, a escola pode se tornar um *locus* de violência, destruindo a vida cultural e afetiva da própria escola.

Pretendemos aproximar o conceito de *cultura da violência* ao termo “*violências nas escolas*” CABRAL & LUCAS (2010), no intuito de construir um campo de diálogos destacado pela ótica cultural, para continuar o desenvolvimento reflexivo sobre esse fenômeno que vêm se alastrando pelas escolas em todo o mundo. A cultura da violência indica a crise dos valores das relações sociais como resposta a uma sociedade fragmentada pela desconstrução dos arcaibouços que a sustentavam, deixando espaços vagos que propiciam e facilitam a reprodução dessa cultura, traçando esboços de novas construções de identidades mais jovens, que ainda não estão sustentadas em suas estruturas pelo peso de valores que consigam manter a ordem social. Uma cultura que produz violência nutre-se dela. ARENDT (2001) interpreta que “a prática da violência, como toda a ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento.” (p. 101).

Cabe sublinhar que entendemos as “*violências nas escolas*” como fenômeno social com origens históricas e complexas, o que nos afasta de compreensões superficiais sobre o fenômeno. O que importa não é apontar culpados, mas sim prestar mais atenção e

assistência às suas vítimas. Além disso, ainda temos a problemática das múltiplas violências que acontecem nos entornos das escolas e que transformam em reféns os próprios alunos/as. Ainda nos damos conta de que o discurso sobre a violência não compreende somente o que é dito em seus enunciados. Ele é também o não dito, que é silenciado, mas que garante a circulação de imagens reais e imaginárias sobre o que é a violência. CANEN & MOREIRA (2001) asseveram que “As situações de violência real devem-se acrescentar os efeitos da violência simbólica decorrentes do processo de globalização excludente.” (p.25).

O discurso sobre a violência é como o leito de um grande rio, cujas margens/marcas da ambiguidade estão presentes no seu curso/estudo. No entanto, o discurso de intervenção política direta que abarque tal problemática, não pode ser exclusivo e único, por conta da dinâmica multifacetada do fenômeno, ainda que a revisão dos fatos acontecidos seja determinada a partir do tempo e da ação violenta, para que, enfim, as práticas das intervenções afirmativas sejam levadas a cabo. Senão, estaremos andando em círculos e sem perspectivas de que tantos pensamentos e teorias consigam se firmar nessas possíveis práticas. Na busca de traduções possíveis para as problemáticas sociais que afetam o cotidiano da escola pública, em especial as escolas que estão situadas em áreas conflagradas pela violência urbana, ou seja, escolas em áreas de risco.

E, nesses cenários, escolas públicas tentam sobreviver, juntamente com a população local. Frente a essa situação alarmante, o poder público, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), tomou providências, no que diz respeito a inovadores projetos articulados em torno dessas comunidades, na defesa de condições dignas de vida. Foram criados por meio da parceria com a secretaria de segurança, o projeto Bairro educador, as *Escolas do Amanhã*, e mais recentemente, as UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), no enfrentamento ao grande desafio de transformar esses cenários.

O projeto *Escolas do Amanhã* faz parte do programa institucional do Município do Rio de Janeiro, denominado Bairro Educador, pela demarcação de ações positivas nessas áreas conflagradas, através de um esforço coletivo que procura enfrentar os problemas dessas comunidades, que também são chamadas a atuar conjuntamente com as

escolas, a fim de fortalecer o vínculo entre a presença da própria família, ao aproximá-las do cotidiano escolar. Segundo NÓVOA (2009):

*A escola no centro da coletividade* remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola do acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos (...). (p.60).

O autor analisa a escola no centro da coletividade, como cenário portador de uma lógica de reescolarização<sup>8</sup> que aponta para uma das vocações da escola – o social.

Este cenário é caracterizado por um reforço da escola enquanto elemento central do espaço social e comunitário, assumindo um conjunto alargado de missões, nomeadamente na luta contra as fracturas sociais e no apoio à integração das crianças. (NÓVOA, 2009, p.58)

Desse modo, percebemos claramente a necessidade de novas estratégias que apontem para novos caminhos, que regulem a convivência social, em busca de justiça social. A posição crítica da escola legitima o seu papel emancipatório, pois a escola tem responsabilidade direta no denunciar de situações sociais que andam em dissonância com os estabelecimentos legitimados de bem estar social, em comunidades que se encontram a margem dos centros urbanos e que sofrem pela ausência de poder público, em estado de segregação socioespacial.

No que diz respeito à educação pública do município do Rio de Janeiro, podemos observar que o projeto *Escolas do Amanhã* é inovador como proposta de ação educacional contra violência urbana, conflagrada em áreas de risco, a favor de demandas sociais que desafiam a própria ação escolar, em resposta aos baixos índices das avaliações dos rendimentos de aprendizagem dos/as alunos/as das 151 escolas que fazem parte desse projeto, e vulneráveis às ações violentas que acarretam um elevado índice de evasão escolar.

Nessas escolas, aprender é muito difícil e ensinar se torna um desafio constante, por isso esse projeto da SME-RJ propõe mudanças estruturais, operacionais e

---

<sup>8</sup> Re-escolarização é um dos três grandes eixos de sistema de ensino, apresentados pelos estudos da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), analisados por NÓVOA (2009), que destaca o cenário das escolas no centro da coletividade.

curriculares significativas, e desenvolve-se em torno de ações educacionais como a implementação de horário integral; currículo específico; mães auxiliaadoras; formação de professores específica; além de outras ações que buscam readaptar essas escolas frente às realidades locais. Mesmo fazendo parte da maior rede pública de ensino da América Latina, com 1064 escolas, com 50.000 professores, e que atende a 678.691 alunos, as *Escolas do Amanhã* se vêm comprometidas com suas características que especificam suas diferenças.

Uma das propostas das *Escolas do Amanhã* é a de aumentar a autoestima dos/as alunos/as que tem desempenho escolar inferior à média da maioria das escolas. Estamos falando aqui de padrões de desempenho claramente vinculados às culturas dessas escolas, o que nos leva a lembrança da cultura da violência que interfere de maneira negativa em espaços de ensino-aprendizagem. Porém, a interpretação que defendemos, a partir de tal constatação, é a possibilidade de vislumbrar a defesa de um projeto de educação que não desqualifica as condições negativas desses/as alunos/as, mas avança em propostas prospectivas em busca de reverter o quadro de desigualdade de oportunidades a que eles/as estão sujeitos. É nesse sentido que pretendemos identificar se a proposta das *Escolas do Amanhã* pode ser entendida como uma forma de política multicultural que destaca a diferença de maneira prospectiva, ao alavancar estratégias de reconhecimento das necessidades que essas escolas em área de risco demandam no reforço da responsabilidade de tais políticas estarem aligeiradas no tocante as ações pontuais nesses territórios, deflagrados pela violência urbana.

Estamos falando de situações reais que precisam ser discutidas de maneira ampla, transparente e enfrentadas sem subterfúgios que distanciem da real necessidade de práticas que ajudem a reunir em torno e dentro dos ambientes escolares, fragmentos de uma realidade social conturbada que não ataca diretamente a toda a população, mas que está inserida no cotidiano de todos aqueles que sofrem diretamente esta problemática desafiadora. Por isso, valorizamos a capacidade de intervenção dos recursos das políticas públicas alinhadas aos problemas concretos que deflagram as demandas em contextos de segregação real, carentes da atuação do poder público, que consigam afastar os referenciais sociais desvalorizados, impunemente, por poderes paralelos que acabam por denegrir os direitos sociais que todo cidadão brasileiro ainda luta em conquistar.

São os postulados dos direitos incontestáveis que reforçam os fundamentos da educação democrática e se aproximam dos fundamentos de uma educação multicultural, que almeja reforçar consciências críticas de mentalidades que respeitem o bem estar social de todos e assegurem espaços harmoniosos de convivência pacífica, porém, sem correr o risco de tratar as diferenças, fixando-as como diversidade, de maneira negativa. Nesse sentido, entendemos com HALL (2003) que o multiculturalismo é a incorporação de ações políticas que visam os problemas advindos das sociedades multiculturais, em iniciativas positivas com relação a discriminações, mas que correm o risco de abarcar um caráter compensatório e em certos casos, muito próximo ao assistencialismo, ao apresentar limites discutíveis.

Sob esse enfoque, o olhar multicultural pode ser entendido como inclusão das diferenças e de suas incompletudes. “A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas, etc.” (XAVIER & CANEN, 2008, p. 229). É a partir da articulação entre multiculturalismo e inclusão, que vamos operar com o conceito de identidade, através de um sentido político que pensa de maneira crítica o processo de inserção social em sociedades desiguais como a nossa. Acreditamos que seja necessário “olhar a identidade pelo sentido ético (...), como um processo constante de configuração de significações, que age como elemento ordenador em relação aos valores, afetos e motivações do sujeito individual ou coletivo.” (SAWAIA, 2007, p. 126).

Diante do exposto, podemos pensar a escola pública no enfrentamento de injustiças sociais cristalizadas em nossa história cultural. Para tal, GADOTTI (2009) declara:

Há um novo público da escola pública, muito diversificado. A velha escola pública, elitizada e para poucos, era a escola pública unificada e unificadora. A nova escola pública presta atenção às diferenças. Não só respeita a diversidade, mas a valoriza como grande riqueza da humanidade. Há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as relações sociais, pessoas e processos, o conhecimento. Há diferentes maneiras de ensinar e de aprender. (p.55)

As políticas públicas em educação podem carregar características assistencialistas, populistas, e, até mesmo, compensatórias; porém, têm condições de criar propostas de inclusão, como no caso das *Escolas do Amanhã*, que procuram trazer condições de educação com qualidade. Com base nessas premissas, coadunamos ainda com GADOTTI (2009) que “Educação não é só uma prioridade. Ela é a pré-condição do desenvolvimento e da justiça social.” (p.55) e acreditamos nos pressupostos da educação multicultural, como instrumento por excelência de mudança social e na sua capacidade de atender a diversidade de desafios que os profissionais de educação enfrentam na atualidade.

## 1.2 Justificativa e relevância do estudo

Jamais pude pensar a prática educativa... intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. (FREIRE, 2000 a, p.89).

Para iniciar a nossa justificativa de inserção desse estudo para o campo de pesquisa em educação, trazemos as palavras de Paulo Freire, que nos inspira como pensador de educação e apontou em sua trajetória a preocupação com a escola pública brasileira. Acreditamos na escola e no seu potencial de transformação e justificamos a motivação de empreender a presente dissertação de mestrado, como fruto de reflexões e questionamentos de professoras/educadoras preocupadas com os rumos da educação pública brasileira e com os desafios atuais, apontados contra as transformações necessárias.

A preocupação central desse estudo aponta para a escola pública, onde os desafios educacionais tomam proporções ampliadas pelos contextos em que estão inseridas. Para desenvolver reflexões acerca dessa temática, podemos encontrar no campo de pesquisa multicultural em educação um espaço específico de construção de saberes, em que “A pluralidade paradigmática defendida pelo olhar multicultural sobre a pesquisa responde à complexidade dos problemas que nos desafiam na área educacional (...)” (CANEN, 2008, p.300). Porém, é preciso ter consciência do desafio de trabalhar com as categorias utilizadas na perspectiva multicultural, que são complexas pelas suas polissemias, como por exemplo,



discutir identidade, diversidade, em torno da questão central das culturas. Ou seja, tentar achar um caminho em meio a tantas direções que as teorias apontam para as análises pertinentes às pesquisas multiculturalmente comprometidas com educação.

Nessa pesquisa, buscamos aprofundar nossas preocupações sobre a desigualdade social vigente em nosso país, a partir da perspectiva multicultural, escolha consciente da complexidade de inserção no campo de pesquisa, que se faz necessária frente aos questionamentos em torno dessa temática, tão cara à nossa prática docente, comprometida criticamente com os pressupostos de uma educação mais democrática, pois acreditamos em seus pressupostos éticos, que nos aproxima das questões educacionais que envolvem a problemática da desigualdade de oportunidades.

Sob esse enfoque, apontamos para as questões das diferenças e das desigualdades entre os indivíduos. Além disso, apontamos na relevância das análises, dos diálogos e das discussões recentes que versam sobre a urgência dos embates multiculturais em todos os âmbitos. Dessa forma, é necessário – pelo seu caráter plural – que se configure a partir de diversos campos de estudos, ao aproximar as áreas de saberes como: a antropologia, a filosofia, a psicologia, a sociologia; no intuito de tecer uma rede de significados e saberes que sustente uma proposta multicultural em pesquisa.

Com base nessas premissas, é valorizada a perspectiva baseada nos estudos culturais pelo seu viés crítico com relação à teoria social, que possibilita uma conexão com os aspectos educacionais e culturais que se efetivam na formação das identidades. Em outras palavras, a educação como objeto de análise crítica multicultural abre espaços de reflexões plurais dentro da teoria social. O termo multiculturalismo não é de forma alguma um conceito de significado consensual. O que podemos apontar *a posteriori* são especulações em torno da temática privilegiada por esta modesta dissertação, a partir de uma postura crítica, condição *sine qua non* no pensar e no fazer pesquisa em educação, a partir de uma perspectiva multicultural. Paulo Freire nos ajuda a superar dissensos em torno desse termo, ao apontar multiculturalismo:

[...] como condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas. (FREIRE, 1992).

Acreditamos na eficiência de uma criticidade propositiva, no intuito de analisar realidades fixadas e refletir sobre modelos homogeneizadores, que engessam as múltiplas possibilidades de linguagens/discursos, que expressam múltiplas formas de ver o mundo e podem refrear pensamentos humanitários de igualdade e equidade e, por que não dizer, de fraternidade em tempos de intolerância e que distanciam o homem de seu próprio semelhante.

O foco dessa pesquisa está ancorado nas discussões e debates multiculturais com viés crítico sobre a construção plural de identidades e das diferenças. No que tange a educação, essa construção está embasada nas teorias críticas que destacam as desigualdades, as injustiças sociais e, por conseguinte, criticam o fracasso escolar. No âmbito da escola, as práticas curriculares são repensadas a incorporar à cultura da escola, através das práticas discursivas e políticas de seus atores. Com essa preocupação, características identitárias são articuladas as dimensões da educação e, particularmente, aos currículos, mais uma vez, de maneira crítica.

Segundo CANEN & SANTOS (2009) a perspectiva multicultural em educação prioriza a concretude do sujeito, quer dizer que o/a aluno/a é o sujeito central das ações multiculturalmente comprometidas com relação as suas diferenças e identidades que valorizam subjetividades em jogo na escola. Nesse sentido, a educação multicultural tem como objetivo aproximar seus fundamentos à realidade de cada aluno/a em cada escola, ao levar em conta os aspectos culturais que articulam essa relação entre a escola e seu alunado, no que diz respeito à busca de práticas pedagógicas que apresentem significados e façam sentido para aqueles envolvidos nessas práticas. Em consequência, currículos multiculturalmente comprometidos “Currículo em ação multiculturalmente comprometido” CANEN & OLIVEIRA (2002) entram em jogo na dinâmica escolar e pretendem valorizar não só o contexto em que atuam, mas, além disso, priorizar o/a aluno/a como o centro do processo ensino-aprendizagem, colocando-o em lugar de destaque em sua construção.

A partir da mesma perspectiva, é possível aproximar o caso dos/as alunos/as que fazem parte das *Escolas do Amanhã* com relação a esse projeto que valoriza as demandas específicas desses/as alunos/as, moradores de áreas de risco, nas quais estão

localizadas essas escolas municipais. Nesse sentido, pretendemos apontar para o lado positivo e prospectivo de uma iniciativa de política pública em educação, que parece enfrentar os entraves sociais postos. Mesmo que para tal seja necessário reconsiderar as possibilidades reais de mudança e transformação pela educação do mundo em que vivemos, incansavelmente postulada pelo grande educador Paulo Freire. É importante enfatizar que existe a necessidade de estarmos atentos como educadores/as para o reconhecimento de tamanha problemática.

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir *onde* pode, *como* pode, *com quem* pode, *quando* pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. (FREIRE & FREIRE, 2001, p.98).

Como o principal tema de interesse dessa pesquisa versa sobre a perspectiva multicultural em educação, é necessário apontar, dessa forma, para escola como espaço social<sup>9</sup>. Espaço abstrato que nos remete às práticas sociais estabelecidas em espaços/tempos de multi/interculturalidade<sup>10</sup>, ou seja, espaços onde a diversidade cultural circula e dinamiza as interações que se efetivam nos cotidianos escolares. Essa dinâmica propicia o encontro das identidades culturais ressignificadas nas práticas escolares e, nesse caso, a interculturalidade se aproxima da multiculturalidade, no sentido de alertar para as construções identitárias em processos sociais que possam apontar para a construção das diferenças. As possíveis diferenças e aproximações entre essas duas abordagens serão destacadas no terceiro capítulo – Educação Multicultural e Algumas Abordagens, sobre os estudos recentes de CANDAU et al (2011), em que essa autora associa a abordagem intercultural ao multiculturalismo crítico, da mesma forma, assumida por nós nesse estudo. Entendemos que privilegiar tal discussão nos é cara, pois corrobora para novas reflexões multiculturais. A partir da complexidade das categorias e conceitos que abrangem desde os Estudos Culturais até os dias atuais, as reflexões sobre a questão das identidades, diferenças, das desigualdades e

---

<sup>9</sup> Espaço social é um conceito sociológico utilizado por PASSERON (1994), ao apontar que é a partir de um sistema de identidades e de capital simbólico, parte-se para a localização de agentes sociais e suas trajetórias. O sociólogo Pierre Bourdieu utiliza indiretamente esse conceito em seus estudos.

<sup>10</sup> Educação multi/intercultural = Perspectiva multi/intercultural CANDAU (2006 a, b).

suas construções sociais, consideramos as discussões atuais em educação privilegiadas pelo viés cultural e crítico dessas construções.

A postura metodológica que será apontada nesse estudo está embasada em uma postura multicultural crítica<sup>11</sup>, pois nos preocupamos em perceber em que medida os discursos que giram em torno do projeto *Escolas do Amanhã* têm possibilidades multiculturais, ou seja, se esses discursos podem estar comprometidos com pressupostos de uma educação multicultural. Destacamos três objetivos centrais: valorizar as diferenças, desafiar os preconceitos e conscientizar para a tolerância multicultural. Ainda com relação à postura multicultural crítica que acolhemos, podemos apontar para a questão que afirma a importância de uma agenda política crítica de transformação da ordem social, compromissada com a justiça social. Nesse sentido, consideramos para dar corpo as nossas reflexões, a perspectiva da multiculturalidade que aponta para a educação como campo de pluralidades, de embates políticos e de negociações de sentidos, ou seja, espaço político e espaço cultural.

Além disso, os processos de significações e de representações que se articulam no espaço social da escola, ao mesclar a multiplicidade das construções identitárias em jogo, acabam por atravessar as narrativas e práticas discursivas. A perspectiva desenvolvida nesse estudo, portanto, está focada nos discursos, para buscar o potencial de possibilidades multiculturais, a partir da análise de suas práticas. Entendemos práticas discursivas como momentos de ressignificação, de rupturas por novas ações e de produção de sentidos, o que veremos no desenvolver desse estudo.

O olhar multicultural também pode entender a escola como espaço/tempo de inclusão, o que nos leva a HALL (2003) na afirmação de que o multiculturalismo não deve ser entendido como uma idéia fundamentada numa doutrina, ou uma forma de representação de um estado de coisas já estabelecidas; e sim, visto como projeto sociocultural ampliado pelas novas demandas identitárias que requerem novas configurações e diferentes concepções com

---

<sup>11</sup> Também chamada de perspectiva intercultural crítica (CANEN, 2001; CANEN & MOREIRA, 2001; McLAREN, 1997).

relação às suas representações, sempre em construção. Ou seja, identidades sempre inacabadas, em constante processo de construção.

É importante ressaltar a questão da ética, como ponto de partida de nossa práxis, tanto com relação a nossa prática docente, quanto ao que diz respeito a nossa postura acadêmica de pesquisadoras comprometidas com as problemáticas educacionais. A discussão do campo ético é complexa por falar de valores, de modos de vida e de ver o mundo. Se falamos de ética, falamos de cidadania a democracia; de direitos até seus deveres; e de igualdade. Postulados do multiculturalismo que trazemos para pensar a educação. Pensar uma educação que não pode tudo, mas que, porém, pode muita coisa. “Assim, uma das tarefas da gente, como educador, é exatamente refletir sobre o que é possível.” (FREIRE & FREIRE, 2001, p.171).

Diante do exposto, vale a pena ressaltar o desafio que pretendemos enfrentar nesse estudo, ao tentar encontrar possibilidades multiculturais na análise do projeto *Escolas do Amanhã*. A proposta desse projeto aponta para o enfrentamento das questões postuladas pela concretude dos efeitos negativos associados às condições de ensino/aprendizagem dos 108<sup>12</sup> mil alunos moradores de favelas, expostos à violência urbana, que fazem parte do quadro discente das 151 escolas públicas em áreas de risco na cidade do Rio de Janeiro.

Avançar em uma análise que nos permita pensar o projeto *Escolas do Amanhã* a partir da perspectiva multicultural é acreditar nos pressupostos desse tipo de educação, que vislumbra as diversidades que coexistem nos espaços escolares e das necessidades de ações que procuram diminuir desigualdades. Importante enfatizar, nesse momento, que pretendemos ir além de um olhar multiculturalmente reparador<sup>13</sup>, CANEN (2005); CANEN & SANTOS (2009). Para tal desafio, o quadro teórico elencado nesse estudo corrobora na pretensão das análises que aqui serão discutidas e apresentamos a seguir.

### **1.3 Problemas, questões e objetivos de estudo.**

---

<sup>12</sup> A SEEDUC-RJ atendeu até 2010, 678.691 alunos em 1064 escolas, com um total de 35.912 professores.

<sup>13</sup> Categoria multicultural de análise limitada com relação a posturas mais críticas.

A partir do recorte multicultural, introduzimos nosso problema central: **Até que ponto o projeto *Escolas do Amanhã* pode ser considerado um projeto multicultural? Em que sentido?** Essas e outras questões de estudo poderão ser investigadas a partir de um estudo de caso em uma das *Escolas do Amanhã*, onde analisaremos os dados obtidos pelas informações de professores, coordenadores e gestores, dando continuidade às nossas interrogações:

\* Em que medida um “currículo diferenciado” proposto pelo projeto *Escolas do Amanhã*, pode ser considerado um currículo multiculturalmente comprometido?

\* Quais os conteúdos e métodos multiculturalmente comprometidos selecionados na proposta curricular do projeto *Escolas do Amanhã*?

\* Existe uma formação continuada específica desse projeto para os docentes envolvidos?

\* Os discursos em torno do projeto *Escolas do Amanhã* apontam para uma interseção entre educação multicultural, educação em direitos humanos e gestão democrática e participativa em educação? Quais seriam?

\* Podemos afirmar que a denominação de “alunos moradores de favelas e reféns da violência” poderia ser tratada à luz do hibridismo, ou seja, como uma nova identidade incorporada aos alunos/as das *Escolas do Amanhã*, o que os torna “diferentes”?

\* as 15 escolas que fazem parte do projeto *Escolas do Amanhã* acabam adquirindo uma nova identidade institucional?

Na sequência das indagações iniciais, **os objetivos** desse estudo são os seguintes:

1- Identificar os potenciais multiculturais que possam estar presentes nos discursos que giram em torno do projeto *Escolas do Amanhã*;

2- Analisar em que medidas as ações curriculares desenvolvidas no cotidiano de uma *Escola do Amanhã* traduzem as intenções das mesmas e apresentam sensibilidades multiculturais;

3- Descobrir se existem interseções discursivas entre as narrativas sobre educação em direitos humanos, educação multicultural, e gestão democrática educacional;

4- Contrastar os objetivos propostos do projeto “*Escolas do Amanhã*”, com os resultados observados em uma das escolas escolhida para o estudo de caso, analisando as traduções possíveis nos discursos que ali circulam;

5- Discutir, a partir dos objetivos do projeto *Escola do Amanhã* e da análise realizada, possibilidades e desafios para a produção do multiculturalismo em ações curriculares que buscam melhorar o desempenho escolar.

Pretendemos que nossa análise dissertativa esteja ancorada aos fundamentos de uma educação multicultural focada no espaço/tempo escolar, a partir das construções discursivas que se legitimam em torno das culturas que fazem parte de cada cotidiano escolar, como ponto de partida para operar com as categorias pertinentes a essa perspectiva, como já apontamos: *identidade, diferença, diversidade, desigualdade, discurso, hibridismo e cultura(s)*, categorias a serem aprofundadas no referencial teórico a seguir.

#### **1.4 Referencial teórico**

Tendo em vista as premissas que definem a perspectiva multicultural dessa pesquisa, podemos apontar em primeiro lugar a cultura como ponto de partida para todas as discussões que se seguem. Vemos a(s) cultura(s) como produtora de identidades, das relações, de poder, de sentidos, de redes de significados, de símbolos, de discursos, de práticas cotidianas e de realidade. Como se o jogo cultural se efetivasse no campo social, em formas de poder, em definições provisórias de identidades e em marcas de diferenças estabelecidas por padrões. Entendemos que a flexibilização desses padrões se encontra no processo de contextualização do campo do saber, a partir das teorias.

Reconhecemos que a leitura operacional do referencial teórico escolhido, com relação às categorias aplicadas a esse estudo, precisará de cuidados e dedicação pela sua complexidade, pois, lidamos com categorias enraizadas em discussões que apontam para linhas de análise amplas. “Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a

“realidade” (...) “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade.”” (SILVA, 2005, p.17).

Tais discussões nos levam a um recorte teórico dentro da perspectiva multicultural, a fim de sistematizar nossa análise, no escopo de acrescer o debate sobre o caráter multicultural de teorias, que procura por articulações com práticas educacionais inovadoras. São demandas multiculturais abarcadas pela própria pluralidade sociocultural historicamente constituída, principalmente no âmbito escolar, onde as mazelas da sociedade refletem anseios sociais ocultos e que precisam de respostas transparentes.

Procuramos desenvolver nessa dissertação as contribuições advindas das linhas de análise que qualificam o multiculturalismo, a partir de um cunho crítico, ao assentar argumentações pertinentes às hipóteses aventadas em torno das construções de políticas multiculturalmente comprometidas. Esse esforço encontra embasamento teórico nas contribuições freireanas e em CANEN (2001, 2002, 2005, 2009); CANEN & MOREIRA (2001); CANDAU (2003, 2005, 2006); MOREIRA (2001, 2009); SILVA (1994, 2000, 2005); e McLAREN (1997) e HALL (2005). Destacamos os pós-estruturalistas BHABHA (2005) e LACLAU & MOUFFE (1985) ancorados nos postulados foucaultianos que enriquecem nossas reflexões sobre as construções discursivas entre teoria e prática.

Com base no referencial teórico ancorado nas teorias críticas que giram em torno das questões centrais do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo, destacamos autores que remetem suas teorias à condição de nossa contemporaneidade, condição esta criticada e ressignificada pelos sentidos de novas questões que discutem nossa condição de sujeitos contemporâneos. O pós-estruturalismo é considerado “como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo.” (SILVA, 1994, p.247).

São muitas as contribuições relevantes, o que torna o fazer recorte dessa pesquisa um desafio *a priori* da discussão aqui apresentada, de acordo com os pressupostos defendidos pela teoria crítica, que se preocupa com a transformação social e as questões sobre desigualdade. HALL (2005), teórico cultural da modernidade, investe na questão da



identidade; BHABHA (2005) enfatiza o hibridismo, entendendo a cultura nos espaços pós-coloniais e destaca a noção de ambivalência; e LACLAU e MOUFFE (1985) discutem a noção de hegemonia e tratam a democracia em espaços de construção identitária, negociados através de práticas discursivas.

Situamos nossa discussão na área de estudos da Teoria do Discurso, com base nos estudos sobre as culturas vistas como constituintes das identidades dos sujeitos em seus diferentes grupos sociais e da produção de sentidos que se efetiva nas/pelas práticas discursivas. Vale salientar que os pressupostos da Análise do discurso, da escola francesa consideram a linguagem como traço fundacional na constituição do sujeito e dos sentidos em torno das significações atribuídas pelos discursos.

As categorias centrais analisadas por estes autores giram em torno das construções das identidades, dos sujeitos, das diferenças forjadas pelos territórios demarcados através das relações de poder, das redes sociais que transbordam a diversidade das culturas, dos sentidos e significados de escolhas desiguais nos embates das negociações de valores e saberes. Esse amálgama constitutivo que se encontra no âmbito do discurso, no campo dos enunciados e no interstício das vozes que têm espaço, com aquelas silenciadas em tempos presentes, nos aponta para a escola como espaço/tempo cultural de hibridizações, traduções e de negociações que se desenvolvem em práticas discursivas que organizam as relações sociais, a partir do viés cultural.

Situado o referencial teórico, partimos para as análises das suas categorias centrais: *cultura, identidade, diferença, diversidade, discurso*. Diante disso, apresentamos essas categorias que servirão de base para o desenrolar das análises que se seguem. No que diz respeito a entender os processos que se efetivam na construção dos problemas socioculturais, procuramos apontar a seguir categorias que nos são caras ao processo de análise que desejamos desenvolver.

Como ponto de partida para nossas discussões, apresentamos a categoria central dos estudos multiculturais que versa sobre a construção das identidades. Essa categoria é analisada como construção sempre provisória, contingente e inacabada SILVA (2000);

McLAREN (1997); CANEN & MOREIRA (2001); CANEN (2001) e tem papel central nessas discussões. Em seguida, apontamos os conceitos de *diferença* e *diversidade*, conceitos carregados por essa categoria central e os desafios abarcados nos espaços de *desigualdade*.

### *Identidade*

Fica clara a precariedade nítida de qualquer tentativa, seja ela qual for, de fixação de qualquer tipo de identidade em seus sistemas relacionais, o que nos leva a perceber que estamos diante de processos de formação de identidades, complexos e difíceis de serem entendidos a uma primeira vista e que requerem estudos mais aprofundados. Por outro lado, avançamos pela perspectiva de análise que elege nos estudos multiculturais a questão da identidade e a sua aproximação com a questão da diferença que, pelo campo do cultural, atravessa os currículos praticados nos cotidianos escolares.

A identidade individual é um reflexo da identidade coletiva, como nos lembra HABERMAS (2009). Dessa forma, podemos dizer que a identidade da escola acompanha a identidade da própria comunidade em que está inserida, além da macro identidade da sociedade da qual faz parte. Na perspectiva multicultural, a postura crítica da consciência de que os discursos sociais constroem identidades “como totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias” (BHABHA, 2005, p.203), além de criar as diferenças, nos ajuda a reforçar a ideia do poder que os discursos produzidos em torno do universo educacional carregam, a partir de ideologias e significados singulares, que conduzem a construção de subjetividades privilegiadas no vasto terreno das relações e das transformações sociais.

A formação de identidades sociais desenvolvidas no espaço escolar integra, de maneira precária, os enfrentamentos das culturas no que diz respeito aos seus valores, saberes, e subjetividades, em constante processo de mutação, em que se configuram demandas que alteram a dinâmica escolar de maneira contingente. “Trabalhar no sentido de promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas curriculares multiculturais.” (CANEN, 2005, p.191).

Lembramos que os fundamentos foucaultianos entendem a construção das identidades pelo viés político.

As representações de identidade são sempre qualificadas em torno de atributos, características e valores socializados em torno daqueles que integram o parâmetro identitário e que se colocam como diferencial em relação à alteridade. (PESAVENTO, 2008, p. 90)

Nesses termos, a questão das construções identitárias em jogo, dentro do processo educacional homogeneizante, problematiza e evidencia a questão da diferença, que é rotulada, estigmatizada, segregada, porque está fora dos modelos idealizados pelas estruturas escolares consideradas tradicionais. Ao contrário da heterogeneidade, característica da qualidade de ser de cada uma dessas identidades que se encontram em constante processo de construção e que embasam as reflexões multiculturais sobre a escola, na atualidade. A postura multicultural tem o caráter crítico de repensar “posturas dogmáticas” em educação, ao viabilizar maneiras híbridas de pensar a própria construção cultural da nossa sociedade, pois o multiculturalismo é um campo de estudos de caráter híbrido, como afirma CANEN (2007).

Essa observação nos aproxima de (CANEN & CANEN, 2005a, p. 43), quando mencionam as três dimensões centrais pela qual a identidade pode ser entendida: individual, coletiva e institucional. A identidade individual, como aquela constituída pela pluralidade de marcadores que fazem parte da constituição dos sujeitos híbridos e plurais; a identidade coletiva, como o agrupamento desses marcadores; e a identidade institucional, como ambiente institucional que marca as tensões inerentes ao estabelecimento das dinâmicas entre as identidades individuais, coletivas e a institucional.

### *Diferença*

A questão da diferença tem espaço central nas discussões multiculturais e “consideramos a diferença como um produto derivado da identidade”. (SILVA, 2000, p.75), espaço de classificação e de diferenciação produzidas na coletividade e nomeadas nos/pelos discursos.

Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento. A

identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. (PESAVENTO, 2008, p.90).

A identidade que representa tanto a diferença quanto a igualdade é processo de identificação em curso, em que pode ser negada, reforçada, confrontada, minimizada: depende do ponto de vista que a analisa. E essa análise está abarcada na concepção pós-estruturalista que versa sobre a produção da diferença no processo discursivo.

No cenário educacional podemos perceber o embate entre grupos sociais que se valorizam, se aproximam e se afastam num contínuo jogo de confrontos de ideias característicos das relações de poder dentro e fora da escola, a partir de seus discursos. “A produção de identidades, no caso, é sempre dada com relação a uma alteridade com a qual se estabelece a relação. Proximidade e distância coexistem.” (PESAVENTO, 2008, p. 60). Por essa ótica, a instituição escolar pode ser vista como campo de confronto de interesses, se a estrutura escolar for considerada homogeneizante, ao contrário da heterogeneidade característica da qualidade de ser dos indivíduos, pois cada um tem sua visão de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, lógicas de pensamentos e hábitos que lhe são próprios, ou seja, o mundo estudantil é construído socialmente e é internalizado no espaço escolar.

Nesse sentido, enfatizamos a ideia de que a escola precisa ser o lugar privilegiado de reconhecimento das diferenças, onde todos possam atuar de maneira coerente contra todas as formas de desigualdades, de preconceitos e discriminações possíveis que venham a desencadear o processo de decadência do papel primordial da própria escola como a instituição social imbuída da responsabilidade de formar para a cidadania plena e, a partir de sua ação crítica, neutralizar os efeitos negativos nas vidas de todos os envolvidos.

Valorizar a dimensão do encontro das diferenças se torna fundamental no processo de conscientização das novas gerações, principalmente quando esse encontro se dá no âmbito da educação. A diferença pode ser entendida como produto da história, porém, buscar caminhos que levem a novos olhares sobre esse encontro, com as lentes da inclusão, da ética e da tolerância, pode ser a nossa próxima atitude crítica, no que se refere a repensar

nossas práticas, a escola, e ter certeza de que estamos escrevendo uma nova história, em que a diferença não mais terá lugar de destaque.

### *Diversidade*

Podemos afirmar a partir da concepção de CANEN (2005) que multiculturalismo é “um conjunto de respostas à pluralidade cultural e ao desafio a injustiças e desigualdades a ela relacionadas.” (p.180). A questão da diversidade das múltiplas culturas e suas diferenças pode ser analisada pelo viés positivo que recheia os discursos de uma educação pública plural.

Na definição de HALL (2003), o multiculturalismo pode ser visto como “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.” (p.52). Porém, a ênfase em privilegiar a diversidade das identidades corre o risco de reproduzir desigualdades em entre - lugares, de acordo com BHABHA (2005), ou seja, em campos discursivos movediços pela ambiguidade notória das contingências que se estabelecem em meio aos processos das interações culturais como a escola, espaço inevitável de negociações, ou seja, espaços de interações, articulados de acordo com as dinâmicas de seus próprios atores, na constituição de cada cultura escolar.

### *Desigualdade*

A dimensão dos embates que atravessam a realidade educativa e social aflora as discussões sobre a questão das desigualdades, de oportunidades e de discriminações intoleráveis, frente à concepção plural em educação. A questão da diferença é central nos intensos debates multiculturais e provoca opiniões e posicionamentos políticos que enriquecem discussões. Nesse estudo, procuramos o enfoque que nos possibilite operar com marcas específicas do conceito e estabelecer uma tensão entre diferença e desigualdade.

O multiculturalismo crítico, através de sua concepção materialista, não reconhece a diferença sem conceber *a priori* às relações de poder SILVA (2005) e associa os

processos de desigualdade a processos de discriminação. Contudo, entendemos a complexidade dessa categoria e dos múltiplos recortes do social que desafiam sua construção e, por isso, a abordagem aqui desenvolvida versa sobre sua produção discursiva. As identidades são produzidas historicamente por meio das relações sociais e suas distinções reproduzem assimetrias e marcam as diferenças, forjadas no campo discursivo, das representações e do imaginário social. Diferença como referência de distribuição desigual entre as pessoas dentro da organização social. Daí, a produção da diferença no processo de desigualdade social.

Vale salientar que a distinção entre diversidade e diferença e as relações entre diferenças e desigualdades apontam para discussões profícuas no intuito de aprofundar a perspectiva multicultural. Ao articular tais conceitos podemos pensar que a diferença se contrapõe ao processo de homogeneização e não ao princípio de igualdade. Na diversidade é constatada a diferença nas relações sociais historicamente construídas, e assim, não podem ser avaliadas prontamente. Nesse sentido, podemos afirmar que a diversidade é prescritiva, onde o poder hegemônico cria marcas identitárias e diluem diferenças. Por outro lado, a diferença é uma categoria construída na sociedade, produzida histórica e culturalmente pelos sujeitos. O que nos faz pensar a diferença ligada ao processo de marginalização, ao “excluído social” (Ver p.12).

O reconhecimento crítico das diferenças é tão peculiar na perspectiva multicultural quanto a renegação de uma racionalidade uniformizadora, que procura engessar as identidades em processos de submissão nas estratégias de poderes, que constroem formas aos domínios onipresentes nos territórios de desigualdade social. “Demanda compreendermos a construção das categorias pelas quais somos divididos, nomeados e conhecidos. Demanda darmos conta de como temos aprendido os significados das diferenças e das desigualdades que nos segregam.” MOREIRA (2001).

### *Discurso*

Discurso pode ser tanto um instrumento e um efeito de poder, como também um obstáculo, um empecilho, um ponto de resistência, um ponto de partida ou uma estratégia opositora. O discurso transmite e produz poder; ele o reforça, mas também o debilita e o expõe, revela-o frágil e torna possível frustrá-lo. (FOUCAULT, 1997, p.101).

A categoria de análise baseada no discurso é destacada de maneira central nessa proposta de pesquisa. O discurso é “entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida.” (SILVA, 1994, p.248). Nessa perspectiva, entendemos que o discurso é prática social, é prática política, que procura manter ou desestabilizar determinadas relações de poder, em meio à competição para a fixação de sentidos, que definem determinadas realidades. Para (LACLAU & MOUFFE, 1985, p.113) “os discursos são estruturas descentradas onde os sentidos são constantemente negociados e construídos.” Nesse sentido, é possível dizer que a prática discursiva, como prática política, reproduz determinados conteúdos fixados, porém, com possibilidades de novas articulações discursivas que deslocam a fixação das identidades de maneira contingente. Aqui podemos pensar na precariedade dessas fixações e de suas tentativas.

Diante do exposto, consideramos a importância dos sentidos possíveis do espaço escolar, que circulam em torno dos discursos políticos e LACLAU (2005), que articula na concepção de discurso, o pensamento wittgensteiniano de “jogo de linguagem”, que expressa formas de classificação das ações no mundo das relações. Nesse jogo, um conjunto de passos que envolvem a dinâmica discursiva é revelado pelas ações dos agentes que a utilizam, em espaços de negociação dos significados que surgem em meio ao jogo das relações discursivas na construção do que é real, do que é dito e não dito. Nesse sentido, concordamos que a análise discursiva da teoria derridariana de “desconstrução”<sup>14</sup> pode corroborar para a delimitação de pontos estratégicos dessa negociação, no auxílio a entender as construções discursivas das culturas híbridas, em constante estado de negociação, o que nos aproxima do conceito de diferença. Desse modo, procuramos desconstruir discursos como processo de análise central para pensarmos as categorias operadas nesse campo de estudos, como postura crítica em relação às práticas discursivas formadoras dos contextos e dos problemas subjacentes que decorrem a partir da multiplicidade de articulações.

Tratar a perspectiva multicultural em torno da educação como objeto de discurso, só será possível se for colocada no centro da discussão a questão dos sentidos e significados das práticas discursivas articuladas no campo educacional. A escola como espaço

---

<sup>14</sup> Para Jacques Derrida, a tarefa de desconstruir é uma tarefa crítica positiva. (SKLIAR, 2005, p.18).

discursivo construído por práticas articulatórias<sup>15</sup>. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

Entendemos discurso como processo em construção que transforma e reproduz a realidade social através da construção de significados. Assim, podemos dizer que a escola gera o seu próprio discurso e gera sua própria cultura, a partir do discurso como prática social. E essa construção social se dá por meio de ações, seleções, escolhas e linguagens. Dessa forma, é importante levar em conta a totalidade que envolve tal processo, em que a condição do sujeito sociocultural vai determinar o próprio processo dialógico necessário entre conhecimento, cultura e as identidades.

Então, discurso é prática social. E, assim, todo espaço social pode ser analisado como espaço discursivo, onde totalidades significativas são formadas a partir dos discursos em jogo. Portanto, articulamos teoricamente, o conceito de espaço social para conceber a escola como processo de transformação social, *lócus* multicultural e território das diferenças e das identidades, mesmo que essas, em consequência das rápidas transformações sociais, ainda possam ser consideradas como “descentradas”, “deslocadas” ou “fragmentadas”, como nos aponta HALL (2005). Desse modo, são múltiplos os pontos de vista que circulam no espaço/tempo escolar, na procura por pontos de interesses em comum, no intuito de estabelecer o pertencimento necessário de cada identidade, na formação de acordos em jogo, determinados pelas/nas dinâmicas próprias de cada cotidiano e de seus processos característicos.

O que chama nossa atenção é a articulação de um grande amálgama, recheado por tantas visões de mundo, tantos tipos de vozes e suas expressões e repleto de manifestações multi/interculturais que se desdobram e que se entrelaçam na tessitura dessas redes sociais; e o fato de que esses possíveis acordos só se constituem provisória e precariamente pela própria natureza contingente que determina a constituição das identidades nas relações que se entrecruzam em todo o cotidiano escolar.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado por LACLAU e MOUFFE (1985) para definir a estrutura discursiva que constitui e organiza as relações sociais.



Recorremos à rica contribuição dos estudos de LACLAU & MOUFFE (1985), no que tange a questão do “exterior constitutivo” sobre os significantes que podem determinar fechamentos, porém, sempre provisórios pela imprevisibilidade da produção dos sentidos que se reproduzem nos espaços sociais e que ameaçam, dessa forma, as constituições interiores, *a priori* firmadas. Porém, as “fixações são parciais e limitam o fluxo entre significado e significante.” (MOUFFE, 1996, p.103). Ou seja, fixando parcialmente sentidos de maneira contingente, portanto, provisória. Os autores falam de “práticas articulatórias”, ou seja, estrutura discursiva que constitui e organiza as relações sócias, que constrói o espaço discursivo.

Nessa perspectiva, o espaço/tempo escolar pode ser considerado espaço discursivo. Partimos da abordagem cultural para analisar as práticas discursivas que representam as construções de significados, que articulam os sentidos das múltiplas visões de mundo em jogo no espaço social da escola. Cada um dos indivíduos atribui significado as suas ações, diferentes entre as relações que se efetivam nesse espaço/tempo. Cada um tem uma forma particular de pensar e de agir, que entra em contato com outras tantas formas e se transformam a partir desses contatos.

A constituição de cada identidade está em jogo de maneira contingente, constrói processos identitários ilimitados e corrobora para o caráter precário da definição de cada uma dessas identidades. Estimula-se uma espécie de ciclo que não consegue limitar e fechar as cadeias de equivalência das características que determinam cada identidade, porém, constituem as diferenças que se alternam constantemente nos entre-lugares, nas bordas abertas em torno desse processo, o espaço/tempo escolar. Assim, entendemos que o discurso transforma e reproduz a realidade social, através da construção de significados e, nessa perspectiva, podemos dizer que a escola gera o seu próprio discurso, que se materializa na/pela sua cultura.

*Cultura(s)*

Tentamos tecer um possível eixo de considerações sobre a conceituação de cultura existente nos vários campos de estudo. Nosso intuito é interpretar, à luz desses conhecimentos que apontam para diversas direções, o objeto complexo e multifacetado que na atualidade manifesta-se ordinariamente no contexto da escola. Sem a intenção de querer formar um novo conceito, já que tantos o precedem, pretendemos fazer um delineamento, mesmo que provisório, para essa questão que nos desafia o olhar no mundo contemporâneo: o multiculturalismo.

Entendemos o conceito de cultura como campo de enunciação, pressuposto que orienta as análises desse estudo. A variedade de discursos que operam com a questão da cultura constrói em torno da expressão cultural, pontes que levam a inúmeras interpretações. CHAUI (1988) discute sobre a representação do conceito, ao apontar:

Que o conceito não é representação completamente determinada, mas “generalidade de horizonte” e a idéia não é essência, significação completa sem data e sem lugar, mas “eixo de equivalências”, constelação provisória e aberta de sentido. (p.60).

O conceito é portador de significado, formado por um conjunto de propriedades afiliadas a ele, de maneira a possibilitar uma visualização abrangente de todas as faces de um mesmo objeto destacado e, também, avaliado na intenção de se construir um conceito que consiga explicar um conhecimento e representá-lo de maneira universal, na possibilidade da tradução e de interpretação generalizada.

O reconhecimento sobre o aspecto multidisciplinar de se trabalhar com o conceito de cultura se faz cada vez mais presente na área de pesquisa em educação, principalmente na perspectiva multicultural, que tem como base central de suas análises essa categoria. Porém, existem vários conceitos de cultura e, assim, precisamos levar a cabo uma determinada escolha teórica para sustentar nossa proposta de pesquisa. Sabemos da dificuldade de discutir o termo “cultura” no singular, pois devemos levar em conta que, além de ter sua característica polissêmica, a cultura não é alguma coisa fixa, estática e, assim como um texto, não pode ser escrita e interpretada de acordo com uma só memória. Pelo contrário, as histórias transmitidas pela oralidade carregam formas de compreensões que se configuram como unidades culturais entendidas como saberes, crenças e valores transmitidos de gerações

a gerações, incorporados nas múltiplas identidades compartilhadas por toda uma comunidade. LARAIA (1999) a partir de suas pesquisas antropológicas aprecia que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. (p.59).

É importante assinalar que abordamos o conceito de cultura de maneira plural e crítica ao identificar através do viés multicultural, as múltiplas expressões culturais nos/dos arranjos recorrentes do processo de hibridização cultural, em formações identitárias que se articulam no cotidiano escolar. Utilizaremos, portanto, o conceito de cultura no plural, ou seja, *cultura(s)*. Dessa forma, podemos considerar de maneira mais plural as discussões aqui apresentadas e sobre o cotidiano escolar como campo de possibilidades múltiplas, que nos permite visões plurais sobre a complexidade dos novos arranjos identitários que se efetivam de maneira contingente.

## 1.5 Metodologia

*“A ciência não corresponde a um mundo a descrever.*

*Ela corresponde a um mundo a construir.”*

*Bachelard*

A ciência é considerada uma atividade crítica instaurada na dinâmica social com o objetivo de produzir conhecimentos diversificados nas diversas fases da natureza. Ciência é atividade coletiva de reflexão e confrontação, em que toda pesquisa busca a objetividade e tem o objetivo de esclarecer as evidências e operacionalizá-las. Diante do exposto, como pesquisadores/as precisamos definir as premissas que nos apontem caminhos objetivos com relação ao recorte que incidiremos sobre a realidade. A questão da objetividade

está inserida na validade do caráter único e especial que todo pesquisador/a deseja oferecer aos seus estudos e pesquisas. Essa discussão aponta para os métodos utilizados para destacar cada objeto a ser investigado e para a responsabilidade social de toda pesquisa, o que nos leva a uma postura crítica sobre os problemas metodológicos que possibilitam desenhar o escopo de cada estudo empreendido como forma de conhecimento. Além desses elementos, a crítica precisa revolucionar as discussões sobre as potencialidades e limitações que fazem parte desse processo.

Nossa pretensão seguiu o rumo do desejo de conhecer o nosso objeto em busca de um novo conhecimento. Nesse estudo, almejamos entendê-lo, tomá-lo em nossas mãos. FREIRE (2000) nos ajudou a pensar sobre esses sentidos: “Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao lado dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal.” (p. 31). O mundo se dá ao nosso olhar atento para ele, quer conhecê-lo, entendê-lo, interpretá-lo, à luz do nosso pensamento. A pergunta que quer saber e conhecer nos direciona a determinados objetos que nos chamam a atenção, pois tocam nossos sentidos e nos afetam de tal maneira que nos faz pensar.

Diante do exposto, é importante levar em conta nessa análise, que se trata de um estudo que promove o campo da pesquisa em educação. Esse campo revela atributos socioeconômicos, políticos e culturais dos contextos pesquisados e dos valores atribuídos e discutidos nas suas instâncias. No caso desse estudo, apontamos para abordagens que tratam a questão da desigualdade social e a questão da educação no contexto sociocultural. Como ponto de partida, procuramos por um quadro teórico que nos possibilita uma atitude crítica, daí a escolha pela Teoria Crítica e seus estudos. O referencial teórico que abrange os estudos dessa área procura compreender os conceitos elencados para operar análises multiculturalmente comprometidas, aqui pretendidas. Dessa forma, foi possível aproximar os modelos conceituais abarcados por seus autores, pois sabemos que a definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica, é sua base de sustentação. A pesquisa qualitativa foi escolhida para atender aos objetivos desse estudo que valoriza a inclusão da subjetividade e a participação dos sujeitos.

A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o/a pesquisador/a pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar informações observando o próprio fenômeno; ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. Nesse sentido, apontamos para a triangulação de dados como abordagem metodológica no intuito de promover um rigor científico mais apurado a esse estudo, pois, “buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.173) ao configurar estratégias e procedimentos reconhecidamente pertinentes à busca de obtenção de dados. E, ainda, utilizar instrumentos apropriados para uma pesquisa mais complexa, no que diz respeito a ser esclarecedora, principalmente na apuração dos dados obtidos. Por meio da análise de documentos, de uma observação do campo e de entrevistas informais – e uma entrevista semi-estruturada – procuramos ampliar a visão do recorte do objeto em destaque. São instrumentos de investigação que auxiliam a operacionalizar a estrutura dessa pesquisa, como um construto de procedimentos, com objetivos e finalidades específicas.

A triangulação de dados permitiu a construção de um caminho para pesquisar e compreender a construção de sentidos e das práticas que constituem os discursos sobre o projeto da SME-RJ *Escolas do Amanhã*, objeto desse estudo. Escolhemos o recorte desse objeto, a partir da observação de campo em uma dessas escolas, de entrevistas informais e uma entrevista semi-estruturada com o gestor desse projeto; também da análise de documentos. Para tal, procuramos orientar nossas análises a partir do referencial teórico que descrevemos anteriormente. No intuito de problematizar o nosso objeto, pensamos em questões transparentes na tessitura de nossa investigação, cuja finalidade central foi o de assinalar potenciais multiculturais na proposta das *Escolas do Amanhã*, a partir dos principais documentos, das nossas observações de campo, das entrevistas informais com a direção, com professoras e mães de uma das *Escolas do Amanhã*; e da entrevista com o gestor desse projeto.

Em primeiro plano foram analisados os documentos sobre as *Escolas do Amanhã*. A perspectiva de análise documental MINAYO (2007) é técnica básica de

investigação qualitativa, própria para ser aplicada concomitantemente, a entrevista e a observação do campo. A partir dessa técnica de análise, procuramos identificar as possibilidades multiculturais em fontes documentais que nos foram disponibilizadas pelo gestor das *Escolas do Amanhã* (Anexos 1, 2 e 3), na Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6 e 7) e em documentos alternativos, como a série de reportagens do Jornal *O Globo* (Anexos, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) sobre essas escolas. Uma reportagem de jornal (Anexo 21) também foi destacada para dar corpo as nossas análises e atualizaram as informações sobre esse projeto.

No capítulo da análise de dados apresentamos, primeiramente, os documentos da SME-RJ (Anexos 1, 2 e 3) em forma de slides, na língua inglesa, pois como nos foi explicado pelo gestor do projeto, estão em formato de apresentação para agências internacionais que avaliam projetos educacionais e, mesmo assim, traduzimos para um melhor entendimento de tais documentos. Vale salientar a nossa estranheza com relação à inexistência de documentação oficial de tal projeto, já que faz parte de ações políticas de uma secretaria de educação, nesse caso a SME-RJ; o que nos levou a anteceder a fragilidade de tal empreitada investigativa, no que diz respeito à análise documental aqui pretendida.

Em seguida, a Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6 e 7) é analisada na busca pelos pilares do projeto que são expostos de forma ilustrada e sintética. Essas cartilhas circulam por essas escolas, mas na escola que foi escolhida para a observação de campo, não foi encontrada. Além disso, o gestor do projeto *Escolas do Amanhã* não declarou a existência de tal documento. As reportagens do Jornal *O Globo* (Anexos 8, 9, 10, 11, 12 e 13) são apresentadas e enriquecem a análise discursiva pretendida nesse estudo. Também apresentamos na seção de anexos da pesquisa notícias jornalísticas atuais sobre o andamento do projeto e sobre as escolas que apresentam resultados positivos com relação às políticas de avaliação em educação, como no caso do IDEB (Índice da Educação Básica).

A segunda parte do capítulo de análise dos dados sobre a observação de campo anuncia mais uma vez, a fragilidade das análises desse capítulo, pela impossibilidade de obtenção de dados acarretada pelo acordo feito com a SME-RJ, que somente permitiu observar uma das escolas e não fazer qualquer tipo de registros, entrevistas, ou aproximações com os atores escolares dessa escola. Nossa intenção primeira seria aprofundar essa etapa da

pesquisa a partir de um estudo de caso, onde poderíamos encontrar um terreno fértil de informações que corroborariam para o objetivo de retratar fatos importantes das realidades das *Escolas do Amanhã*, no que diz respeito a enfatizar a perspectiva multicultural, aqui apontada como ponto de partida para a criticidade das análises pretendidas.

O que foi possível observar em uma das *Escolas do Amanhã* escolhida previamente junto ao gestor do projeto, foi como se efetiva na prática os pilares desse projeto, ou seja, se essa escola oferecia horário integral, se aconteciam às atividades contraturno, se havia o trabalho das mães comunitárias, entre as outras propostas inseridas nos pilares desse projeto. A partir das anotações em um diário de campo, tentamos apreender os relatos narrativos das diretoras da escola, de uma das professoras e de uma mãe de aluno. Infelizmente, não puderam ser ilustrados por vídeos, fotografias, slides; nem mesmo gravações, no intuito de creditar o acordo feito previamente com a SME-RJ. Mesmo entrevistas estruturadas e semi-estruturadas não poderiam ser feitas na escola escolhida para essa pesquisa. Portanto, a observação direta foi registrada com auxílio de material para anotação: um diário de campo, recurso imprescindível que visa o registro sistemático dos dados. As visitas a essa *Escola do Amanhã* aconteceram durante três meses, duas vezes por semana, em 2010.

Procuramos no cotidiano dessa escola a repercussão dos discursos associados à implementação do projeto *Escolas do Amanhã*, que valorizam as diretrizes curriculares específicas e comprometidas com alunos/as das escolas em áreas de risco na cidade do Rio de Janeiro; sobre as mudanças organizacionais escolares sugeridas no projeto, como o horário em tempo integral, as atividades contraturno, as aulas de ciências que fazem parte do Programa *Cientistas do Amanhã* (ver capítulo 2, pág. 62), a atuação das mães que educam; além de observar a comunidade, a secretaria da escola e a equipe de profissionais. Foram nessas visitas semanais durante três meses seguidos que registramos conversas informais com as duas diretoras da escola, uma professora e uma mãe de aluno. Foram observados no cotidiano dessa escola: a entrada dos/as alunos/as, o recreio, a dinâmica da secretaria da escola ao receber a comunidade escolar, a saída dos/as alunos/as; e até a sala das diretoras da escola que nos trouxeram dados sobre o clima escolar.

Foi possível a observação de um dia letivo em uma turma do 6º ano, o que colaborou para perceber na prática a efetivação de uma das propostas das *Escolas do Amanhã* no que se refere à utilização do Educopédia, proposta curricular de inclusão digital nas escolas, *posteriori* aos pilares apontados inicialmente, da inauguração da primeira *Escola do Amanhã* no ano de 2009. Outra observação importante aconteceu na reunião com a equipe de professores/as da escola que faz parte da proposta de Centro de Estudos da SME-RJ. Nesse sentido, a dimensão observacional clarificou as questões de estudo, a interpretação dos dados obtidos e atualizou as informações para essa pesquisa. As atividades de investigação no plano empírico desse estudo corroboraram para que o caminho investigativo fosse mais apurado. Ao investir nesse método, pretendíamos dar sentido à observância das etapas descritas. Porém, sabíamos das dificuldades e desafios inerentes à prerrogativa dessa investigação, abarcada em uma realidade plurifacetada – o cotidiano escolar.

Captar elementos que possibilitem a aproximação entre teoria e prática, a partir das manifestações observadas no campo é no mínimo uma tarefa complexa. Com efeito, é indiscutível a geração de tensão que se efetiva entre quem observa e quem está sendo observado, pensamos que essa situação se constituiu como parte intocável da metodologia dessa pesquisa. O importante é ser criativo e flexível para explorar todas as possibilidades investigativas em busca de firmar a estrutura empírica na organização da coleta de dados.

No que se refere às entrevistas informais, apresentamos as conversas que tivemos com as duas diretoras da *Escola do Amanhã* observada, com a professora da turma do 6º ano e uma mãe de aluno, em que foram colocadas as suas opiniões sobre o projeto. Além disso, foi elaborado *a priori* um roteiro para as principais perguntas que seriam feitas ao gestor do projeto *Escolas do Amanhã* na SME-RJ (Anexos 14 e 15) “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168). A partir dos dados obtidos, analisamos os discursos presentes à luz da perspectiva multicultural, parte fundamental deste processo investigativo, que valorizou o “retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos”. (ANDRÉ, 1984, p.53.), ou seja, a importância de valorizar o que é subjetivo a cada sujeito, a idiossincrasia.



O instrumento escolhido para essa etapa da pesquisa de cunho qualitativo foi, portanto, a técnica de entrevista semi-estruturada, vista como ferramental complexo e capaz de responder aos questionamentos desenvolvidos em torno do tema central. Ressaltamos nesse ponto que a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade, colocando o sujeito no centro de seu processo, a partir de sua relação interativa e participativa. Sob esse enfoque, o olhar do sujeito pesquisado interpreta o objeto de pesquisa em questão. Investigar e analisar os dados obtidos em uma pesquisa, a partir de instrumentos elencados, é mergulhar no universo do objeto recortado, em meio a ideias que surgem, as categorias nativas que podem emergir, em torno de discussões teóricas que se apresentam pertinentes ao desenvolvimento do processo de análise que, nesse caso, elege na perspectiva de uma educação multicultural, seu ponto de partida.

Podemos dizer que a estratégia de entrevistar tem suas características próprias e requer muitos cuidados por parte de nós pesquisadores/as. Acreditamos que para lidar com maior eficiência, esse instrumento de pesquisa, precisamos, *a priori*, ter um breve domínio sobre o assunto em pauta para dialogar junto ao entrevistado escolhido, como se faz em uma conversa informal. Assim, elevamos o nível de conhecimentos, articulados em um diálogo potencial de novas descobertas, além de nos aproximar afetivamente em relação às pessoas que nos ajudam a descobrir elementos para nossa pesquisa. Não podemos esquecer que estamos lidando com pessoas, com subjetividades e, nesse campo dos sentidos, a questão da confiança entre o pesquisador/a e o entrevistado/a é fundamental. Estabelece-se, então, uma relação pesquisador-pesquisado, que precisa ser respeitada, de ambos os lados.

Estamos falando de ética, onde respeito, confiança e liberdade precisam estar em comunhão, ou seja, a relação pesquisador/a - pesquisado/a, deve ser uma relação ética, como caráter fundamental de todo ato de pesquisar. A partir dessa entrevista, percebemos a importância da afetividade desse gestor com relação ao projeto que gerencia. Além disso, se trata de um entusiasta e acredita na educação pública. Educação e afetividade precisam caminhar juntas. O Gestor das *Escolas do Amanhã* apontou para os desafios inerentes a qualquer projeto em educação que busca parcerias, não só com as comunidades, mas também com a sociedade civil como um todo. Ele discutiu sobre a importância de se

valorizar a equipe do projeto, principalmente com relação aos professores. Valorizou todos os pilares das *Escolas do Amanhã* e suas características principais e demonstrou um apreço e comprometimento com sua posição de coordenar tal projeto.

O entrevistado demonstrou grande apreço por sua instituição e defendeu a Secretaria Municipal de Educação ao reconhecer os impasses e desafios que fazem parte de todo o processo que pretende ser democrático e eficaz, com relação às mudanças necessárias e no que diz respeito à tão sonhada qualidade de educação para todos. Essa entrevista falou mais por ela mesma, ou seja, em nenhum documento, em nenhuma espécie de prescrição, poderíamos apreciar momentos complexos de ideias, sentimentos, sentidos e significados com relação ao processo educacional, nesse âmbito da secretaria de educação.

Tendo em vista a preocupação com o aspecto ético da pesquisa, após a transcrição, o depoimento foi submetido à apreciação do respectivo entrevistado, a fim de que confirmasse a exatidão das ideias transcritas pela pesquisadora. A entrevista foi realizada na data, no horário e no local escolhidos pelo próprio entrevistado, nas dependências internas da SME-RJ, dentro do horário do expediente regular da secretaria. Em anexo, apresentamos na íntegra as perguntas dessa entrevista.

A proposta de uma breve análise da entrevista realizada apontou para a dificuldade que aparece em meio à tentativa de captar pontos de congruência entre as dimensões discursivas, articuladas e apresentadas pelo entrevistado; o que nos coloca frente ao desafio, a partir das teorias críticas, de desenvolver um processo de análise BURITY (2010), LACLAU & MOUFFE (1985), que leve em conta os embates discursivos que giram em torno da educação, que nos traga à luz do entendimento.

Interpelar a análise dessa entrevista, a luz do referencial multicultural, nos fez refletir sobre a importância das discussões teóricas que valorizam tal temática no âmbito da pesquisa em educação e na urgência das questões suscitadas pela complexidade do próprio tema, que se destaca na atualidade, pois o multiculturalismo pode ser encarado como movimento político, no enfrentamento aos desafios da pluralidade cultural nos campos do saber CANEN & SANTOS (2009). Com relação a essa temática rica pela sua própria

pluralidade, consideramos, portanto, categorias centrais como: *identidade, diversidade cultural, diferença*, entre outros conceitos, num operar consistente com relação às articulações necessárias entre teoria e a análise dos dados obtidos nesse estudo.

Analisar os dados obtidos em uma pesquisa, a partir do referencial teórico elencado para tal, é mergulhar no universo do objeto recortado, em meio a ideias que surgem, às categorias nativas que podem emergir, em torno de discussões teóricas que se apresentam pertinentes ao desenvolvimento do processo de análise que, nesse caso, elegeu a perspectiva multicultural como ponto de partida de análises plurais.

## 1.6 Estrutura da dissertação

Esse trabalho de dissertação de mestrado tem como objetivo analisar o projeto das *Escolas do Amanhã*, a partir da perspectiva da educação multicultural, de acordo com o referencial teórico que abarca o multiculturalismo pós-crítico e suas concepções.

O **capítulo 1** introduz uma breve análise do contexto educacional brasileiro sobre a desigualdade social, no que tange à construção do problema central dessa pesquisa que recai sobre o projeto *Escolas do Amanhã e sua possibilidade multicultural*. A justificativa desse estudo é discutida a partir de sua relevância para o campo da educação, em seguida da apresentação sistematizada dos objetivos gerais e específicos propostos, a partir das questões de estudo elencadas para o desenvolvimento da análise multicultural pretendida. Apresentamos o referencial teórico em destaque após uma revisão literária cuidadosa que pudesse abarcar de maneira competente as análises propostas para o desenvolvimento do estudo em questão. Além disso, são apresentadas as categorias centrais para as análises abarcadas nesse estudo e abordados os conceitos de *identidade, diferença, diversidade, desigualdade, discurso e cultura*, caros aos estudos nessa linha de pesquisa. É apresentada a metodologia de pesquisa adotada para as coletas, as análises e as interpretações dos dados obtidos, no desenrolar da investigação sugerida.

No **capítulo 2**, apresentamos o projeto *Escolas do Amanhã* da SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro). São abordadas as questões pertinentes às políticas públicas em educação que abarcam tal projeto, como o PNE, PDE, IDEB, MAIS EDUCAÇÃO (MEC).

O **capítulo 3** aborda o tema central da pesquisa – a educação multicultural e seus pressupostos. Comenta a polissemia do termo multicultural, além de suas acepções; e destaca a escolha feita nesse estudo, como perspectiva central das análises que se seguem. Apresentamos uma discussão sobre a interface entre multiculturalismo e a interculturalidade. Ainda nesse capítulo, é discutida a relação entre cultura escolar e cultura da escola; e a concepção de escola como organização institucional e a questão do cotidiano escolar. Serão

abordados os conceitos de identidade individual, coletiva e institucional, com ênfase no estreito inter-relacionamento que existe entre essas categorias. Por fim, essa ênfase recai sobre a cultura, como categoria de análise que centra nossas discussões sobre a concepção de currículo multiculturalmente comprometido.

No **capítulo 4** revela-se a importância da interface entre os discursos sobre multiculturalismo, direitos humanos, gestão democrática e participativa em educação. Na sequência, são abordadas as tensões decorrentes entre os discursos e suas representações, que frequentemente ressignificam construções identitárias e apresentam os entre-lugares das suas diferenças, também construídas de maneira precária e contingente, principalmente no espaço/tempo escolar, onde o cotidiano escolar é apontado como campo discursivo para a pesquisa multicultural.

O **capítulo 5** aborda as análises dos dados obtidos nessa pesquisa, a partir da proposta de triangulação de dados. Em primeiro plano, apresentamos as análises dos documentos oportunizados pelo gestor das *Escolas do Amanhã*, da SME-RJ (Anexos 1, 2 e 3); da Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6, e 7); da série de reportagens jornalísticas do Jornal O Globo, intitulada “*O X da questão. Rascunhos do futuro*” (Anexos 8, 9, 10, 11, 12, 13). Em seguida, apresentamos a análise da entrevista semi-estruturada com o gestor do projeto *Escolas do Amanhã* (Anexos 14 e 15). E, por último, apresentamos as evidências da observação de campo efetivada em uma das *Escolas do Amanhã* e nossa análise desenvolvida em curso e sobre a questão central dessa dissertação.

Por fim, no **capítulo 6** apresentamos nossas ideias conclusivas, a respeito dos resultados alcançados em nosso estudo e que nos conduz a novos questionamentos multiculturais. Além das referências que foram utilizadas nesse estudo e que nos ajudaram a dar corpo aos nossos questionamentos. Os anexos em seguida enriquecem essa dissertação de mestrado em educação.

## 2 O QUE É O PROJETO *ESCOLAS DO AMANHÃ*?

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) inaugurou em 2009 o projeto *Escolas do Amanhã*, baseado no conceito de Bairro Educador<sup>16</sup>. Esse projeto pretende atender as 151 escolas inseridas em áreas de risco, conflagradas pela violência urbana e que apresentam altos índices de evasão escolar e que, segundo a Secretaria municipal de Educação, nessas escolas estão em torno de 5,1 %, quase o dobro da média registrada nas demais escolas (1.063) da mesma rede. O objetivo desse projeto é o de atender cerca de 110.000 mil alunos/as que fazem parte dessas escolas e que apresentam, em alguns casos, bloqueios cognitivos por causa da violência. São estudantes do Ensino Fundamental 2º Segmento (1º ao 9º ano). Nesse sentido, a ideia central do projeto *Escolas do Amanhã* é o de oferecer horário integral e conseguir tirar das ruas as crianças e jovens dessas comunidades em áreas de risco social.

Em torno de uma parceria que abrange a sociedade civil, famílias, comunidades, organizações sociais, empresariado e as Secretarias de Saúde, Segurança Pública e Educação do Estado do Rio de Janeiro, o conceito de *Bairro Educador*, dessa maneira, apresenta uma perspectiva prospectiva que desafia as circunstâncias precárias das áreas onde essas 151 escolas estão inseridas e avançam para a realização de melhorias em seu entorno.

Entendemos que a cultura escolar apresenta um aspecto de ambiguidade que enreda, de maneira contraditória, conflitos e até possibilidades de confrontos violentos, reconfigurando, assim, o seu próprio espaço intercultural em terreno monolítico e reduzido por uma só visão, na qual imagens de violências podem aparecer e descaracterizar a mobilidade plural. Sob esse enfoque, podemos lembrar a questão da violência urbana que descaracteriza os ambientes escolares, antes seguros, em locais de insegurança social, como no caso do projeto *Escolas do Amanhã* que tem como escopo central diminuir a possibilidade de ações violentas dentro dessas escolas. Ao lado das UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora) tentam garantir um clima de segurança social.

---

<sup>16</sup> [http://www.cieds.org.br/7, 4, bairro-educador](http://www.cieds.org.br/7,4,bairro-educador).

O prefeito da cidade do Rio de Janeiro assinou no dia 31 de julho o decreto que oficializou o novo modelo de gestão de parcerias, como a *Associação Cidade Escola Aprendiz*, que trabalha com o conceito *Bairro-Escola* na Vila Madalena, bairro da cidade de São Paulo; além da secretaria de Cultura, Assistência Social, Esporte e Lazer e a da Pessoa com Deficiência; além das já citadas. Podemos afirmar que a abordagem intersetorial dessas parcerias é um diferencial desse projeto.

O Decreto N° 30934 de 31 de julho de 2009 diz o seguinte:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e CONSIDERANDO que o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio; CONSIDERANDO que o ato de educar é responsabilidade de todo o coletivo – poder público, escola, família e organizações da sociedade civil; CONSIDERANDO a necessidade estratégica de ampliar os limites das salas de aula das unidades escolares da Rede Pública Municipal, visando transformar as comunidades de seus entornos em ambientes de aprendizagem; CONSIDERANDO a relevância do estabelecimento sustentável de malhas multidisciplinares em que se aproveitem todas as ofertas possíveis de agentes de saúde, de cidadania, de ação social, de cultura, de entretenimento, de esportes e lazer, assim como de universidades e instituições não governamentais, sem fins lucrativos em torno da educação pública municipal, contribuindo para aumentar o apoio aos alunos/as; CONSIDERANDO que a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade existente no entorno das escolas, DECRETA:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Bairro-Educador.

Art. 2.º O Programa a que se reporta o artigo 1º tem por objetivos:

I - desenvolver um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem se integre definitivamente à vida cotidiana;

II - estabelecer parcerias com diferentes setores da comunidade - empresariado, famílias, organizações sociais, instituições de ensino, lideranças comunitárias e demais pessoas físicas - estimulando-os a desenvolver um olhar educativo, voltado para o aprendizado permanente;

III - enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade;

V - fortalecer as potencialidades comunitárias existentes, resignificando e revitalizando os espaços públicos por meio da educação.

Art. 3.º Para a implementação e desenvolvimento do Programa Bairro-Educador, fica a Secretaria Municipal de Educação autorizada a celebrar convênios com organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Art. 4.º Compete às organizações da sociedade civil mencionadas no artigo 3º:

I - identificar e mobilizar potenciais parceiros na comunidade;

II - elaborar projetos que atendam às necessidades das unidades escolares, utilizando, para tanto, as potencialidades comunitárias identificadas;

III - apresentar projetos à Secretaria Municipal de Educação com vista à aprovação;

IV - articular a integração entre os parceiros locais e a escola, com vista à atuação conjunta;

V - viabilizar os recursos necessários ao desenvolvimento dos projetos, inclusive no que tange aos programas suplementares de assistência à saúde, conforme previsto no inciso VII, do artigo 208 da Constituição Federal;

VI - coordenar e acompanhar a execução das ações propostas;

VII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação, periodicamente, relatórios acerca da execução das ações, com vista à avaliação do Programa Bairro-Educador;

VIII - apresentar à Secretaria Municipal de Educação prestação de contas dos recursos recebidos por conta do Programa Bairro-Educador.

Art. 5º Compete à Secretaria Municipal de Educação:

I - selecionar as organizações da sociedade civil para atuarem no Programa Bairro-Educador;

II - aprovar os projetos apresentados pelas entidades conveniadas;



III - celebrar convênios com as entidades selecionadas;

IV - viabilizar aporte financeiro necessário ao desenvolvimento dos projetos aprovados;

V - acompanhar a execução dos projetos junto à entidade conveniada;

VI - aprovar as prestações de contas apresentadas pela conveniada.

Art. 6.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

São diferentes setores da sociedade que se juntam em prol da educação e do bem estar social, com o objetivo de estender o espaço educacional para a comunidade. Um exemplo dessa parceria está na oferta de atividades extraclasse. Em um turno, são oferecidas as disciplinas curriculares comuns a outras escolas da rede municipal de ensino e, no contraturno, são oferecidas oficinas artísticas e de educação física, ministradas pelos “oficineiros”, pessoas da comunidade que são capacitadas para tal. Existe o coordenador das *Escolas do Amanhã*, que faz parte da comunidade e é responsável pela interface escola/comunidade; procura novas parcerias com a iniciativa privada e orienta os “oficineiros”. Esse ator escolar recebe um salário mensal do projeto MAIS EDUCAÇÃO (MEC) e os oficinairos, também. Outra figura que desponta nesse projeto é a mãe comunitária, que é convidada a fazer parte do cotidiano de cada escola. Elas ajudam a controlar a frequência dos/as alunos/as, mais um ponto positivo que aumenta o vínculo entre a escola e sua comunidade. Outro ponto importante de metas a serem cumpridas no projeto é a configuração de ações de saúde pública nessas escolas.

Um dos pilares centrais da proposta das *Escolas do Amanhã* aponta para o ensino de ciências com o programa “Cientistas do Amanhã” (Anexo 28), método inovador do ensino de ciências, realizado em parceria com a *Sangari Brasil*, em que laboratórios de ciências são organizados em armários em cada sala de aula. Esse projeto pretende estimular o processo de investigação nos estudantes. Na proposta do projeto existe uma capacitação para os professores dessa área. Além disso, na mesma proposta, os professores que fazem parte do projeto recebem capacitação para atuar nas 1.555 salas de aula dessas escolas e aprendem sobre a metodologia de ensino *Uerê-Mello*, desenvolvida pela doutora em filologia e linguística Yvonne Bezerra de Mello, que tem a preocupação central de diagnosticar os problemas de aprendizagem causados pela violência e desfazer bloqueios e traumas dos/as

alunos/as. Os quatro mil professores que fazem parte do projeto receberam, no primeiro semestre de 2010, um curso de capacitação para lidar com esse método. A mesma metodologia já foi aplicada em regiões da África, como em Angola, Etiópia, Quênia, Sudão e Tanzânia.

O projeto *Escolas do Amanhã* consiste em cinco pilares centrais: Educação em tempo integral; Participação da Comunidade - Bairro Educador; Forma dinâmica de aprendizagem - Método Uerê-Mello de Ensino; Programa de Ciências - Programa Cientistas do Amanhã; Saúde Escolar, como se percebe no quadro a seguir:



### PRINCIPAIS PILARES DO PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ”



A proposta das *Escolas do Amanhã* apresenta ainda, um termo de compromisso de desempenho escolar, ou seja, metas de gestão que viabilizem a proposta de qualidade em ensino, para a aprendizagem dos/as alunos/as. O prêmio anual de desempenho é do valor de um salário mínimo para professores e funcionários de cada unidade escolar que consiga atingir essas metas. Outra proposta associada a esse projeto é a da Escola 3.0,

equipada com computador, projetor e caixas de som em cada sala de aula e 1 *notebook* para cada 3 alunos. Rede *wireless* com banda larga e suporte da Educopédia<sup>17</sup>.

*Toda proposta contém uma aposta.* Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho a construir. (KRAMER, 2009, p.169).

A então secretária de Educação da SME-RJ anunciava em entrevistas que acreditava nessa proposta como resposta às demandas sociais que atravessam o progresso da rede de ensino público e que inviabiliza os “sonhos” de seus estudantes. “As crianças destas áreas já sofreram muito. Elas têm direito a sonhos, elas têm direito a um amanhã.”, argumentou a secretária de educação da SME-RJ em suas entrevistas aos jornais em circulação na cidade. Além disso, acreditava que as *Escolas do Amanhã* seriam “Escolas para sempre” ao afirmar o discurso oficial da secretaria de educação municipal.<sup>18</sup>

Vale destacar o logotipo do projeto *Escolas do Amanhã* (Anexo 1) aplicado em todo o material de divulgação, também se encontra nos uniformes dos estudantes e na cartilha sobre a proposta que é divulgada nas 151 escolas. Nesse sentido, a logomarca evidencia uma identidade específica e diferenciada para cada um dos/as alunos/as das *Escolas do Amanhã*.

## 2.1 MAIS EDUCAÇÃO e políticas de avaliação em educação

---

<sup>17</sup> A Educopédia é uma plataforma on-line colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. Elas incluem planos de aula e apresentações, voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas cobre temas, competências e habilidades das orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>18</sup> [www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo](http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo)

Retomando o primeiro quadro apresentado, destacamos os resultados do IDEB (2007), índice que avaliou a defasagem de resultados de determinadas escolas da rede e responsável pela tomada de decisão da SME-RJ, de planejar uma proposta que pudesse reverter o problema diagnosticado. As políticas de avaliação da SME-RJ se concentram nas seguintes provas: Prova Rio-resultados; IDEB-resultados; Aceleração 1, 2; Se Liga, Fórmula da Vitória, AlfaeBeto, Autonomia Carioca e Reforço Digital; todas essas propostas estão ligadas pela meta de qualidade em educação dessa rede.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mede a qualidade de ensino em escolas, redes e municípios, e está contribuindo para mudanças com relação ao ensino oferecido pelas escolas em todo o país. Pois, a partir de seus resultados definem-se políticas e estratégias que orientam as práticas educacionais nas escolas. Estamos falando de transferência de recursos do MEC para os municípios que apresentam projetos inovadores. Nesse sentido, o projeto *Escolas do Amanhã* tem por objetivo elevar esses índices nas escolas inseridas em áreas de risco na cidade do Rio de Janeiro. Foi levado em conta que os fatores extraescolares são muito determinantes para o sucesso escolar. Esse projeto reconhece a importância das especificidades de cada área, local, comunidade, e procura a articulação de trabalhos sociais com outros setores da esfera pública, como a saúde, a assistência social, a cultura e, até mesmo, com setores que tratam do planejamento urbano, da rede de água, esgoto e asfaltamento. Nessa perspectiva, o mote do projeto *Bairro Educador* também tenta responder a essas demandas sociais.

Outra questão importante a ser destacada é o programa MAIS EDUCAÇÃO (MEC), que assegura as verbas necessárias ao andamento operacional do projeto *Escolas do Amanhã*. Esse programa foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e sua operacionalização se efetiva por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa MAIS EDUCAÇÃO fomenta projetos que buscam melhorias das escolas da rede pública de ensino. “Ele fomenta a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducacionais, principalmente no chamado contraturno escolar”. (GADOTTI, 2009, p.95). E, ainda com o autor, que nos descreve: segundo o MEC, a expressão “mais educação”:

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar. (BRASIL, 2007, p.43).

O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) também corrobora com seus estudos na fundamentação da proposta das *Escolas do Amanhã*. Nesses estudos destaca-se o Índice de Efeito Escola – IEE, um indicador que avalia os impactos que o processo de aprendizado pode ter na vida dos estudantes. Além disso, cruza informações socioeconômicas de cada município. Em decorrência desses fatores, é possível perceber que o projeto MAIS EDUCAÇÃO prioriza o atendimento a escolas que apresentam baixos resultados do IDEB.

### 3 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E ALGUMAS ABORDAGENS

Nesse capítulo, pretendemos expor questões caras às reflexões que desenvolvemos nesse estudo sobre cultura(s) como campo de significados, a partir da perspectiva que valoriza a educação multicultural e seu olhar que aponta para as culturas que se mobilizam, articulam e ressignificam, de maneira constante e contingente, o espaço/tempo escolar. Essa perspectiva também aponta para o currículo, para a construção de saberes e para o cotidiano escolar, em busca de entender seus contextos, suas práticas, em que os saberes/fazerem coletivos tencionam as construções das múltiplas identidades em espaços/tempos de negociações culturais.

Tratamos da categoria cultural a partir de sua multiplicidade, que nos garante a necessidade de considerar suas dinâmicas sociais que se efetivam no âmbito da educação escolar e que aponta para características peculiares de subjetividades, de sentidos e significados, atribuídos pelos atores escolares. Esses atores escolares trazem em suas bagagens suas culturas, o *modus vivendi*, seus hábitos, suas particularidades e dinamizam de maneira imprevisível e contingente as inter-relações que se efetivam na escola.

Iniciamos nossa discussão sobre culturas a partir de uma noção de cultura que sustenta nossa opção teórica e orienta os conceitos que se encontram dentro do processo de análise multicultural, como identidade, diferença, diversidade cultural, articulados como categorias centrais dessa perspectiva. LARAIA (1999), a partir de seus estudos antropológicos sobre cultura, assegura-nos que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural (...)” (p. 70). Afinal, estamos falando de esferas simbólicas de múltiplas instâncias, construídas nos contextos sociais que expressam os domínios, as dinâmicas e os limites das dimensões de vidas, que produzem significados e sentidos formados pelos grupos sociais.

A categorização construída por GEERTZ (1989) nos ajuda a desenvolver essa análise, a partir de sua definição sobre o que seja a cultura, entendida pelo autor como “teia de significados” tecida pelos sentidos que os homens lhe dão, a partir de suas ações.

Nessa dissertação procuramos analisar criticamente o conceito de cultura como forma de produção de significados.

Ao refletir culturalmente sobre o contexto escolar, podemos nos aproximar das variâncias que fazem parte de territórios, onde identidades múltiplas convivem e criam seus espaços de negociação em torno de seus significados. Assim, apontamos para diferentes repertórios culturais que se apresentam nos locais de vivências e experiências socioculturais, como nas escolas, nas comunidades, nos bairros e nas cidades, onde a reprodução de determinada cultura se faz de maneira dinâmica e cíclica, tornando esses espaços sociais espaços de ressignificação e identificação constante, portanto, complexos.

Entendemos a concepção de educação como prática social ancorada nas relações políticas, a partir de embates e disputas que traduzem múltiplas concepções de homem, mundo e sociedade, mediados na/pela cultura. Por esta ótica cultural, a educação pode ser entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzido pelo homem e a escola, como lócus privilegiado de reprodução do saber e dos sujeitos sociais.

Como em uma rede que procura envolver o aluno em sua totalidade, a escola precisa levar em conta as condições socioculturais de seus sujeitos e respeitá-las. Pois cada sujeito tem uma visão de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, lógicas de pensamentos e hábitos que lhe são próprios, ou seja, o mundo dos/as alunos/as é construído socialmente e internalizado no espaço escolar. A subjetividade do aluno/a que é construída dentro e fora da escola deve ser o fio condutor do processo educacional.

Vale lembrar “que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural.” (KRAMER, 2009, p.168). Dessa forma, a questão curricular vai ser discutida nesse estudo com relação às propostas comprometidas com demandas escolares específicas, que são anunciadas pela cultura de cada escola.

*A cultura da escola* estaria associada ao currículo vivido, a cultura vivida realmente no espaço escolar pelo qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional. A *cultura da escola* se constitui pelo jogo de intercâmbio e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos

implicados nesse processo. (...) A *cultura da escola* consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas. (SOUZA & FLEURI, 2003, p.72)

A cultura da escola pode ser entendida como rede de significados, de experiências e de conhecimentos escolares que abarcam a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, do princípio ao fim desse processo, além de estabelecer diálogos entre os conhecimentos e as múltiplas culturas que se articulam ao agregar sentidos para uma aprendizagem significativa. Onde a cultura de cada escola se constrói através de redes de significados, que elegem sistemas de comunicações específicos, na valorização de determinadas visões de mundo e se concretiza pela via do simbólico, em que conjuntos de códigos permitem articulações das relações interpessoais dentro desses contextos de saberes e fazeres, em que circundam as relações sociais nas escolas e suas práticas.

A escola pode ser considerada, de acordo com CANEN & CANEN (2005a), como instituição/organização multicultural, quando leva em conta os aspectos de natureza social, cultural e política do processo educacional. A escola como espaço/tempo da proposta multicultural, nesse sentido, pode ser considerada como uma organização multicultural, ou seja, uma organização que abarca os diferentes níveis de diversidade cultural que lida com identidades individuais, coletivas e com a sua própria identidade. A partir da educação multicultural, a identidade institucional escolar pode ser geradora de perspectivas plurais e mais democráticas, pois se trata de um conjunto de marcadores que caracterizam a tensão entre as identidades individuais e as identidades coletivas num ambiente institucional CANEN (2005b).

A escola não deixa de ser lugar de aprendizagem, de apropriação de saberes acumulados culturalmente e espaço sócio-cultural que determina o papel dos sujeitos constituídos na sua trama social, porém, tem capacidade de colocá-los no centro dos conhecimentos de maneira a privilegiar as suas ações com relação às novas estruturas sociais. Nesse sentido, a cultura da escola é entendida, mais uma vez, como rede de significados de experiências e de conhecimentos escolares, em que as aprendizagens se tornam significativas ao implicarem diálogos entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem de cada



aluno/a. Em que a totalidade que envolve cada aluno/a deve ser levada em conta e sua condição de sujeito sociocultural, respeitada.

Nesse sentido, o espaço/tempo escolar é entendido no sentido cultural que lhe é apreçoado pelas múltiplas formas de cada fazer cotidiano, ou seja, a escola constitui sua própria cultura e se diferencia pelas suas especificidades de outros espaços/tempos com características outras, mas que fazem parte de uma mesma rede educacional. A cultura da escola pode ser entendida como rede de significados, de experiências e de conhecimentos escolares que abarcam a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, do princípio ao fim. Esse processo, além de estabelecer diálogos entre os conhecimentos e as múltiplas culturas que se articulam, vai agregar sentidos para uma aprendizagem significativa.

Voltando para a discussão aqui apresentada, temos o termo *cultura organizacional*, que nos remete a uma determinada aplicação na área empresarial, mas que não deixa de ter sentido quando apontamos a escola como espaço que administra uma gestão específica, a partir de estudos recentes NÓVOA (1995). Esse termo se refere a uma cultura que é compartilhada por um determinado grupo em âmbito empresarial e que constrói sentidos próprios. Coletivamente, práticas são desenvolvidas em torno dos problemas que, de maneira específica, se apresentam nesses âmbitos.

Nesse sentido, a própria identidade da instituição em questão, se apresenta pela forma de sua organização. A interação social positiva leva ao sucesso, toda e qualquer proposta que articule de maneira democrática a identidade de cada construção coletiva.

O termo *educação multicultural* tem cunho crítico, que aponta para a consciência das relações de poder entre as culturas; reconhece a pluralidade cultural; revela a importância da diferença no contexto escolar, visando o acolhimento dessa diferença; destaca a questão da diversidade; e desafia os preconceitos. No que diz respeito ao desafio de desconstruir preconceitos, a educação multicultural sugere a importância de analisar os discursos fixados, que constroem visões estáticas e homogêneas das identidades,

entendidos como discursos opressivos que oprimem vozes silenciadas historicamente e culturalmente.

Uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como "diferentes", de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Partimos do pressuposto de que educação é prática social ancorada nas relações culturais e a escola, nessa perspectiva, *lócus* cultural produtor e reproduzidor da tessitura de redes de saberes/fazer, como espaço/tempo de construções identitárias. O que nos leva a afirmar que a educação multicultural tem preocupação com as demandas identitárias em jogo no universo escolar; com as diferenças rotuladas, estigmatizadas e segregadas no cotidiano de cada escola; e com os processos de incivilidade nos meios escolares e com práticas sociais democráticas, como respostas a essas demandas.

(...) se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. (CANEN, 2007, p.92)

A educação multicultural vai pensar a escola como projeto sociocultural ampliado pelas novas demandas identitárias que requerem novas configurações e diferentes concepções pedagógicas com relação às suas representações, sempre em construção, ou seja, sempre inacabadas. A partir de um olhar crítico, observamos a amplitude da responsabilidade social que a escola carrega através da prática docente.

Ao conectar o olhar multicultural refletimos acerca de quem somos, enquanto educadores/educadoras: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...)” (FREIRE, 2000, p.46), e sobre a escola da qual fazemos parte e que é construída por nós, no sentido de percebê-la como instituição social que reveste seus/suas alunos/alunas de uma cultura particular e dominante, através da massificação de valores impostos por determinados grupos e seus interesses. Dessa maneira, podemos nos posicionar perante uma perspectiva que valorize a

cultura de cada estudante, inviabilizando a repressão dos valores e das práticas culturais desses sujeitos escolares. Ainda com o autor que nos ajuda a entender:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Têm que ver diretamente com a *assunção* de nós mesmos. (FREIRE, 2000, p.47)

A educação multicultural tem caráter humanístico. Tem responsabilidade com o social e valoriza seu intercâmbio na construção do cotidiano escolar. Destaca métodos pedagógicos plurais articulados à cultura de cada escola, no reconhecimento do amálgama cultural que faz parte do fazer/saber escolar. Consideramos que a partir de um diálogo constante entre as identidades e suas diferenças, a educação multicultural desenvolve sensibilidades com relação à pluralidade de valores e culturas e aposta nessa conscientização.

A educação multicultural tem planos de ação concretos com relação às necessidades objetivas de transformações e de mudanças e, assume na prática, as condições para tornar real o que suas teorias preconizam. É na prática social efetivada em cada cotidiano escolar que se instalam as condições para uma vida social mais consciente da realidade multicultural e da formação de cidadãos multiculturalmente comprometidos. Nessa perspectiva, concordamos com os postulados freireanos que sempre nos alertaram para o potencial transformador da escola. Acreditamos que essa escola transformadora provavelmente não poderia deixar de ter um olhar multicultural.

Os debates sobre os fenômenos multiculturais nas sociedades contemporâneas estão mais associados às realidades ecossocioculturais e aumentam a importância dessas discussões nos contextos escolares, alertando para um viés de caráter propositivo, frente aos desafios da educação de qualidade na atualidade. Lembramos HALL (2003) na afirmação de que o multiculturalismo não deve ser entendido como uma ideia fundamentada numa doutrina ou uma forma de representação de um estado de coisas já estabelecidas e, sim, como produto do segmento de ações e operações políticas incompletas e incongruentes para a sociedade em geral e para a escola em particular.

Além disso, entendemos que o termo multicultural pode ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de análises propositivas, que confluam em busca de respostas às nossas inquietudes que nos fazem refletir sobre a multiplicidade de processos educativos em construção. No entanto, SACRISTÁN (2004) nos aponta a dificuldade de operar “O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes.” (p.91).

O termo *multiculturalismo* apresenta diversas classificações como: multiculturalismo folclórico, multiculturalismo reparador, multiculturalismo reducionista identitário e de guetização cultural, multiculturalismo crítico, pós-crítico e pós-colonial. Em termos resumidos, podemos afirmar que no multiculturalismo folclórico o currículo valoriza as tradições; o crítico procura entender as raízes dos preconceitos; e o pós-colonial procura entender as diferenças dentro das diferenças e os mecanismos de hibridização. O multiculturalismo reparador aponta para a reparação de injustiças sociais, com base em ações afirmativas.

A abordagem pós-colonial do multiculturalismo CANEN (2007, 2008); McLAREN (1997) valoriza a pluralidade cultural e questiona a construção das identidades e das diferenças, a partir das relações de poder. O multiculturalismo pós-colonial, segundo CANEN & OLIVEIRA (2002), embasado na linguagem e na construção dos discursos, associa a categoria central da crítica cultural na busca de entender como as diferenças são criadas. Busca “descolonizar” os discursos e suas marcas culturais que levam a construção dos estereótipos e dos preconceitos. E ainda tem como um de seus conceitos centrais a hibridização das identidades em jogo. A hibridização cruza as fronteiras culturais e incorpora os seus discursos. CANEN (2007), alerta para a necessidade de considerar o hibridismo como movimento constante na construção e reconstrução dinâmica das identidades.

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica McLAREN (1997); CANEN (2001); CANEN & MOREIRA (2001); CANDAU (2006, 2010, 2011) analisa criticamente a escola enquanto espaço/tempo cultural e seu potencial de transformação. As visões críticas desses autores nos permitem sublinhar as variâncias das

referências que podem ser operadas nos múltiplos enfoques eleitos para a construção da perspectiva plural, como uma rede de significados abarcados pelas temáticas culturais, sociais e políticas, que elaboram as propostas curriculares. O desafio, nesse caso, é o de perceber os marcadores específicos que cada pesquisador/pesquisadora articulam na elaboração de suas teorias e na articulação de cada proposta. “O tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade.” (SACRISTÁN, 2004, p.93). Cada sociedade é por natureza polissêmica nas suas múltiplas concepções.

A interculturalidade assume a condição complexa das inter-relações culturais que se efetivam em torno da hibridização, em múltiplas subjetividades expressas pelos atores sociais, que se multiplicam, articulam e circulam, de maneira imprevisível, nos cotidianos das escolas. Nesse sentido, a perspectiva intercultural se associa ao multiculturalismo pela visão crítica dos intercâmbios culturais que se efetivam ao apontar para o direito à diversidade.

Existem termos que são utilizados com o intuito de se referirem ao termo multicultural pela sua própria condição polissêmica, visto que existem denominações feitas por autores que aproximam termos como interculturalidade e educação multi/intercultural. (CANDAUI, 2003, p.148) nos aponta a necessidade de olhares conscientes e capazes de se entrecruzar no alargamento de horizontes abertos a novas formas de convivência nas vivências escolares e reafirma que:

[...] a *interculturalidade* orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (Candau, 1998: 42, apud, CANDAUI, 2002, p.41).

A perspectiva intercultural tem viés crítico, pois defende o diálogo intercultural nas práticas escolares ao valorizar a escola como espaço de relação/trocas culturais efetivadas nos cotidianos escolares. Essas trocas (relação) são valorizadas a partir da consciência de que a educação acontece através do processo de interação dos atores escolares e dos contextos socioculturais que atravessam e constituem a cultura de cada escola, de

maneira multidimensional<sup>19</sup> (CANDAU, 2010). Vale destacar, que a perspectiva intercultural destaca a visão crítica com relação ao papel da escola, dos currículos e das práticas pedagógicas, preocupados com a questão das identidades, das diferenças, das desigualdades e suas multinterações/relações que surgem de maneira contingente e se articulam em espaços de negociação e diálogo.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2011, p.27).

Dessa forma, as diferenças aparecem nessas relações interculturais e podem ser evidenciadas nas práticas discursivas de currículos comprometidos multiculturalmente, no elaborar de práticas pedagógicas, também, comprometidas com a igualdade, com a equidade em projetos de inclusão que avancem além dos muros escolares, para ações socioculturais no âmbito da sociedade. No contexto dessa pesquisa, os/as alunos/as das *Escolas do Amanhã*, sujeitos desse projeto da SME-RJ, podem ser considerados como os “diferentes são aqueles que apresentam baixo rendimento, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade (...)” CANDAU (2010). E ainda: que a proposta curricular desse projeto pode estar comprometida multiculturalmente em assumir essas diferenças para pensar em práticas educativas coadunadas com as suas demandas.

A conjunção dos fundamentos educacionais e culturais da escola com os conhecimentos produzidos pelas culturas e pelas condições sociais de existência do seu entorno se torna uma proposta idealizada por uma educação democrática, segundo a qual se valoriza a realidade, não só da escola, como da vida dos sujeitos escolares. Na mesma direção, articulamos a seguir a questão do currículo multiculturalmente comprometido que atribui de sentidos e significados, a valorização de cada cotidiano escolar.

---

<sup>19</sup> Termo utilizado pela autora ao se referir aos estudos na área da Didática, desde os anos de 1980. A multidimensionalidade aponta para a articulação das dimensões humanas, técnicas e políticas na reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem. CANDAU (2010).

### 3.1 Currículo multicultural: proposta inovadora

Não é mais possível, contudo, o desprezo, na educação, em relação às questões multiculturais. A formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excludentes precisa beneficiar-se de projetos curriculares que visem favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural. Nesse início de século, esse desafio não pode deixar de ser enfrentado. (CANEN & MOREIRA, 2001, p.41).

A proposta multicultural de um currículo que valorize as múltiplas dimensões culturais de seus atores, que as congregue nas práticas escolares, pensadas a partir das contribuições das teorias críticas desenvolvidas ao longo da modernidade, pode ser um ponto de partida em prol de uma educação mais humana, mais democrática e igualitária, na construção de um novo caminho que nos leve às verdades postuladas pela justiça social, ética e democracia. CANEN & MOREIRA (2001), quanto aos argumentos que sustentam, corroboram para a essa discussão, ao apontar para a importância de uma educação que valoriza e se baseia nos princípios democráticos arraigados na proposta multicultural.

Nesse capítulo, pretendemos visualizar questões suscitadas pelas reflexões multiculturais norteadoras de propostas curriculares comprometidas com seus fundamentos, que nem sempre explicitadas em documentos, defendem a temática multicultural. Buscar potenciais multiculturais em currículos nos auxilia no mapeamento do campo multicultural, além de destacar a sua emergência nos dias atuais, CANEN et all. (2001). E essa proposta pode ser conjugada com as propostas de currículos que estejam conectados com as especificidades de cada escola, no caso da organização escolar. Pois, o currículo organiza, articula e deve ser construído no coletivo de cada cultura, no âmbito dos cotidianos escolares.

Antes de dissertar sobre o que entendemos por currículo multiculturalmente comprometido, devemos revelar como concebemos currículo: “como espaço-tempo de fronteira cultural” MACEDO (2006a), a partir da teoria curricular crítica, embasada nos estudos culturais e no pensamento pós-estrutural, preocupados com os sistemas de representação identitária de diferentes grupos culturais e sociais.

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos àquilo que somos. (SILVA, 2005, p.147).

A teoria da educação crítica desloca a problematização, antes carregada das questões dos saberes escolares, para a construção discursiva desses saberes, ao destacar o currículo como campo de práticas discursivas, em que sistemas simbólicos constituem suas representações. E ainda, se preocupa com a reformulação de concepções fixadas dos saberes tradicionais, em busca de novas formas de aprender e ensinar. A importância da teorização educacional crítica para as análises sobre a reprodução das diferenças e, conseqüentemente, das desigualdades sociais, nos possibilita operar com a categoria curricular, indo além dos seus componentes básicos, que constituem um conjunto articulado de conteúdos, disciplinas, métodos, objetivos, com caráter prescritivo.

Sob esse enfoque, a visão multicultural aponta para o reconhecimento das representações culturais em jogo na construção do currículo visto como campo de política cultural, de formação de identidades, em que práticas discursivas (políticas) circulam e articulam os significados: “O processo de significação é um processo social de conhecimento. Nesse sentido, os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como sabemos, não é neutra.” (COSTA, 2005, p. 51). Essas representações culturais são socialmente construídas e determinam de maneira provisória e inacabada as identidades, a partir de suas narrativas que constroem o social. Para entender o currículo escolar como construção do social, que constitui um território de produção e de circulação de significados culturais, é preciso pensar na concretização de políticas de identidade, na valorização dos processos de subjetivação, a partir da análise crítica do seu contexto, de cada realidade social. Recorremos à declaração de MACEDO (2003):

Defendo a possibilidade de pensarmos o espaço curricular como um espaço de fronteira entre os variados pertencimentos culturais de alunos e professores e uma identidade mestra constituída com base no conhecimento comum acumulado (Macedo, 2002b). Um espaço, portanto, híbrido em que as diferentes tradições presentes são subvertidas, reinscritas na contingência presente. (p.51-52).

A discussão curricular que aponta para funções comprometidas com a realidade de cada escola e sua cultura, que leva em conta os problemas sociais que cada escola enfrenta em seu contexto, faz parte da concepção de currículo multiculturalmente



comprometido, que valoriza essa dimensão. Um currículo pode ser considerado multicultural quando elege um corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea e acolhe a sua diversidade; discute a integração de minorias sociais; e se apresenta como espaço de diálogo interativo entre a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura extraescolar, que rodeiam os/as alunos/as.

Como processo cultural, o currículo passa a ser entendido, segundo MACEDO (2006), como espaço-tempo de negociações simbólicas onde a diferença cultural rearticula as relações de saber/poder. O currículo é considerado como artefato cultural produzido discursivamente no âmbito das práticas políticas que vão articular sentidos vários e trazer significados para as práticas efetivadas nos cotidianos das escolas. Um currículo multicultural só vai ter sentido na sua configuração em práticas multiculturais do cotidiano escolar, sempre como postura crítica de atender à diversidade em suas práticas. Nesse ponto, trazemos a contribuição crítica de CANEN (2005), fundamental no sentido de nortear uma postura multicultural que nos faz refletir sobre essa concepção de educação.

O que defendo (...) é que o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. (p.187).

A questão multicultural assume então, nesse contexto, a importante tarefa de sublinhar as variâncias de convivências entre culturas e suas representações na educação por um currículo multicultural que traga uma visão coletiva de práticas discursivas que valorizem reflexões plurais sobre o processo educacional. Podemos dizer que um dos problemas multiculturais é o processo de conscientização, de estimular reflexões sobre seus fundamentos. Segundo SACRISTÁN (2004):

Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. Essa característica é sumamente importante, dado que o multiculturalismo tem como uma das pretensões abordar os pontos comuns e os de fricção entre culturas e subculturas. (p.97).

Ao mesmo tempo em que viabiliza maneiras híbridas de pensar a sociedade e a realidade do papel de responsabilidade social que a escola carrega, o olhar multicultural possibilita refletir de maneira crítica e consciente acerca de quem somos, enquanto educadores, e sobre a escola da qual fazemos parte, no sentido de percebê-la como instituição

social que reveste seus/suas alunos/as de uma cultura particular e dominante, através da massificação de valores impostos por determinados grupos e seus interesses e, assim, em contraponto, posicionar uma crítica sobre a repressão dos valores e das práticas culturais desses sujeitos.

Portanto, a ideia de um currículo multicultural tem por objetivo através de ações pedagógicas emancipatórias, integrar em seu processo de construção, as culturas e, provavelmente, só a partir dessa forma de organização curricular mais democrática a educação poderá acolher a diversidade, ao valorizar as diferenças culturais como elementos enriquecedores que destacam as trocas interculturais na aprendizagem de cada sujeito escolar.

O currículo multicultural tece o cotidiano escolar em uma grande rede de integração e, assume então, um lugar de destaque, por sua urgência e importância para a valorização da diversidade cultural e dos avanços tecnológicos, no acolhimento de saberes populares dos sujeitos escolares envolvidos em cada cotidiano escolar, fortalecendo a cultura de cada escola, entendida como rede de significados, de experiências, de processos de ensino/aprendizagens e de seus currículos apropriados nas práticas de seus atores – sujeitos socioculturais, com subjetividades próprias que são enfatizadas e valorizadas nessa perspectiva. E esse campo de embates acontece em torno das construções discursivas em jogo.

A proposta multicultural de um currículo que valorize as múltiplas dimensões culturais de seus atores, que congrege as práticas escolares com as contribuições teórico-críticas desenvolvidas ao longo da modernidade em prol de uma educação mais humana, mais democrática e igualitária, pode vir a ser um ponto de partida para a construção de um novo caminho que nos leve às verdades postuladas pela justiça e pela ética.

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (PCN, Temas Transversais – Pluralidade Cultural, 2000, p.35/36).

As discussões sobre a incorporação de uma perspectiva multicultural que avance além dos conteúdos educacionais transversais em uma inclusão curricular efetiva e legitimada, é uma preocupação atualizada pelos estudos de CANEN (2011), que avançam criticamente para a dissolução de antigas fronteiras que engessam novas propostas em currículo e, principalmente, na reconceitualização de uma educação multicultural em práticas pedagógico-didáticas. A importância de uma formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, que aponte para os valores multiculturais, se faz urgente.

O presente capítulo buscou de maneira breve, articular considerações teóricas sobre o multiculturalismo, a cultura e o currículo.

## 4 O DISCURSO MULTICULTURAL

O multiculturalismo requer que sejamos críticos com relação a nossos discursos. Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos identidades. Que trabalhemos com o plural, o diverso, em nossas dinâmicas de sala de aula e em nossas “traduções” de diretrizes curriculares para o currículo em ação. (CANEN, 2005, p.192).

Assumimos uma posição conceitual nesse estudo que nos aproxima da abordagem discursiva, como tentativa de descrever nosso objeto e analisá-lo à luz dos referenciais multiculturais. Partiremos de uma perspectiva centrada na categoria discurso para realizar um exercício de construção desse objeto em relação constante com os meios de sua enunciação, em que a textualidade de sua realidade se encontra nas práticas discursivas e suas ressignificações. Pois, a linguagem não está separada da vivência social e faz parte da experiência da realidade, constituindo-a e refletindo-a por meio dos discursos.

Para descrever nosso objeto, precisamos *a priori* pensar o seu sujeito que está posicionado e delimitado por ele, nesse caso, o coletivo plural do qual participa e faz parte. Assim, o seu discurso se encontra em lugar de produção de sentidos, em que as suas dimensões circulam. São sentidos socialmente produzidos que dão funcionamento aos discursos, do modo como estes se constroem em meio à interação no social. Nesse sentido, podemos dizer que não há ação social sem significação e toda significação está inscrita num discurso, ou seja, estamos atentos ao caráter discursivo da realidade. Entendemos que o nosso objeto é social e se constrói em meio às relações das identidades em jogo e tem, por conseguinte, a sua própria identidade condicionada pela forma específica como se configura e transforma estas mesmas relações.

Estamos inseridos no campo da educação encarado como espaço-tempo discursivo, “Campo da educação enquanto discurso analítico e prática pedagógica em contextos institucionalizados sustentam-se precisamente no cruzamento entre objetividade e subjetividade, entre o descritivo e o normativo.” (BURITY, 2010, p.16).

Dessa forma, a Teoria do Discurso entende os processos de constituição dos atores coletivos, das instituições e das práticas cotidianas como descritos linguísticos no campo do social<sup>20</sup>.

A teoria do discurso é um conjunto de regras metodológicas para a análise do texto com caráter social e político para pensar o discurso como prática, ou seja, a ação discursiva constrói as formas de ver o mundo, de agir de maneira performática com relação às realidades. Retomando o pensamento wittgensteiniano, LACLAU (2005) explica didaticamente esta concepção de discurso como jogo de linguagem que expressa uma forma de ação no mundo, ou seja, práticas discursivas como lugares de hegemonia.

Tendo em vista as questões centrais desse estudo, não iremos alongar essa discussão sobre a caracterização da teoria do discurso, da questão da hegemonia em LACLAU & MOUFFE (1985) e, ainda, sobre AD (Análise do Discurso) de linha francesa, considerada o ponto de partida de boa parte das questões até aqui indicadas. Nesse estudo, vamos tratar o discurso como categoria analítica, baseado na perspectiva foucaultiana e do pós-estruturalismo que entende a concepção de discurso como um conjunto de regras de produção e circulação de sentidos em contextos de linguagem.

Operamos essa concepção de discurso sobre o viés multicultural, que apropria os fundamentos democráticos, de igualdade, da ética e da justiça, com relação à educação pública em questão. Completando com as palavras de HALL (2003) “as sociedades atuais são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, de identidades – para os indivíduos.” (p.18).

Sob esse enfoque, no que tange a aplicar tal discussão à especificidade do processo educacional em políticas públicas, podemos pensar que a desconstrução como filosofia derridariana tem caráter crítico de análise discursiva e pode servir como recurso

---

<sup>20</sup> Isto define uma postura inter ou transdisciplinar inseparável da TD (Teoria do Discurso), permitindo-lhe transitar da lingüística e a teoria literária às ciências sociais, passando pela filosofia, a psicanálise, a história, etc., e demandando mesmo da análise do discurso um marco analítico plural que não cabe na lógica disciplinar que organiza o campo do trabalho científico desde fins do século XIX.

considerável para o entendimento da natureza dos processos identitários das propostas curriculares multiculturais, evidenciados em práticas discursivas. Assim sendo, as análises imbricadas na Teoria do Discurso trabalham a dimensão da linguagem dos objetos empíricos pela sua inscrição de clara implicação política e ontológica.

Refiro-me ao discurso absolutamente difundido, e neste sentido, amplamente hegemônico, de que a educação é a saída em última análise para a pobreza, a marginalidade, o emprego desqualificado ou o desemprego, a aquiescência resignada diante do poder estabelecido, a existência de discriminações e preconceitos raciais e de gênero, a incivilidade e a violência urbanas, a falta de assertividade cidadã ou o desconhecimento dos direitos assegurados legalmente, a dificuldade de compreender e aprender a viver com a complexidade estrutural e a diferença cultural. (BURITY, 2010, p.22).

Destacamos também a visão multicultural pós-colonial, que procura entender os processos de hibridização constituídos pela/na articulação das identidades em jogo. Sob esses enfoques, o problema do multiculturalismo encontra-se na interface crítica entre suas teorias e as práticas que as concretizam, pois tem várias dimensões e aspirações, sempre com relação a mudanças, a transformações. Multiculturalismo quer dizer atitude política com relação à pluralidade e a essas transformações. E ainda, a perspectiva liberal do multiculturalismo retifica o respeito e o direito das diferenças.

#### **4.1 Interface dos discursos sobre multiculturalismo, direitos humanos e gestão democrática.**

*A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.*

*Hannah Arendt*

Como vimos anteriormente, a conjunção dos fundamentos educacionais e culturais da escola, com os conhecimentos produzidos pelas culturas e pelas condições de existência do seu entorno, é uma proposta idealizada por uma educação democrática, segundo a qual se valoriza a realidade, não só da escola, como da vida dos sujeitos escolares. Seguindo esse rumo, podemos pensar a escola pública

como direito de todos e seu entrelaçamento com a educação em direitos humanos, na possibilidade de que tal confluência venha favorecer o encontro das diferenças, reafirmar a integração de todos e sustentar ações educativas que priorizem os princípios éticos.

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (CANDAUI, 2008a, p.46)

Nesse sentido, a autora nos ajuda a entender os enfoques utilizados nas análises dos discursos dos direitos humanos, que são constituídos por uma forte polissemia, que acarreta duas diferentes maneiras de entender seus pressupostos. O enfoque marcado pela ideologia neoliberal destaca a melhoria da sociedade, por meio da participação ética e dos direitos civis. O segundo enfoque é contra-hegemônico e enfatiza os projetos de inclusão, sustentabilidade e pluralidade para a transformação social, com relação aos grupos sociais e culturais marginalizados. Este enfoque nos permite aproximar das discussões multiculturais, como bem anuncia a autora:

Coloca no centro de suas preocupações a inter-relação entre os direitos de primeira, segunda e terceiras gerações, e se coloca na perspectiva da construção de uma quarta geração de direitos que incorpora questões derivadas do avanço tecnológico, da globalização e do multiculturalismo. (CANDAUI, 2008b, p. 90).

E nos aproxima das discussões aqui apresentadas sobre o projeto *Escolas do Amanhã* e, ao nosso argumento de perceber, nessa proposta, discursos multiculturais, e ainda, uma possível articulação com os discursos dos direitos humanos, que fundamentam a educação em direitos humanos. A possibilidade de pensar a educação multicultural articulada a educação em direitos humanos nos sensibiliza a considerarmos os fundamentos de tais perspectivas educacionais que destacam a preocupação central na democracia, que ao contextualizar a pluralidade de cada escola, nos acena para a necessidade de se efetivar uma gestão participativa, que congregue a todos os envolvidos. Mas o que vemos é o afastamento dessas propostas educacionais diante da realidade da educação pública em nosso país. A educação em direitos humanos pressupõe processos de incorporação de conteúdos dos direitos humanos e precisa penetrar no currículo escolar, para ser considerada como tal.

Seguindo esse rumo, poderíamos pensar a escola pública como direito de todos. Lembramos a partir de uma breve análise histórica que o direito à educação foi consolidado na Constituição de 1824, no Art. 179, item XXXII, em que assegurava: “a instrução pública e gratuita para todos os cidadãos”. Cabe ainda salientar que com base desse direito intransponível, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) conferiu um trato especial, principalmente no que diz respeito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à dignidade, reforçando as condições do artigo 227 da Constituição Federal do Brasil, que diz na sua íntegra:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Foi proclamada em abril de 1995 a *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos* e o *Plano Nacional de Direitos Humanos*, a partir de 1996, e a criação da *Secretaria Nacional dos Direitos Humanos* (SNDH), no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>21</sup> instituído em 2003, consolidado em 2006 pelo Governo Federal, foi implantado na intenção de viabilizar o cumprimento de ações na educação básica e superior formal ou não formal, abrangendo a relação educação e mídia, junto às esferas do Judiciário e da Segurança. O (PNEDH) é fundamental no cumprimento de inúmeros tratados, resoluções e convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Em 1997, os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, com apoio do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, baseado no Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, elegem que os temas transversais, como os valores humanos, permeiem todos os conteúdos curriculares nas escolas brasileiras. Nesse sentido, percebemos uma abordagem teórico-crítica da educação, na valorização dos fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos.

Considerando o cenário apresentado acima, podemos avaliar que a educação em direitos humanos abarca o sentido mais íntimo, que corresponde à educação como direito de todos. No entanto, é o que não vemos na educação pública.

---

<sup>21</sup> portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf



Sua ênfase concentra a recuperação e a preservação dos valores da vida cotidiana, pela participação de forma igualitária de todos, valorizando o respeito às diferenças e as tomadas de posições entre os grupos formados pelos sujeitos de direitos<sup>22</sup>, que compartilham o mesmo mundo e se relacionam, momentaneamente, num mesmo espaço – a escola. Na prática, a educação em direitos humanos deveria reforçar suas três principais dimensões: A primeira, diz respeito à formação de sujeitos de direito. Para um aprendizado que traga a conscientização dos deveres e direitos em nível individual e coletivo. A segunda dimensão versa sobre o processo de “empoderamento” (“empowerment”), quer dizer, a inclusão dos sujeitos de direito nos processos coletivos, na formação participativa e ativa, principalmente no que diz respeito a “grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc.”. E a dimensão do “educar para o nunca mais”, “para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade (...)” (CANDAUI, 2008b, p.82).

São vozes que se alteram no terreno social como em um campo de luta dos excluídos, dos renegados, dos banidos, enfim, vozes daqueles que já desconsideram suas próprias vidas em comunidade. Possivelmente, essa desconsideração da vida esteja na incompreensão das diferenças, que comportam diferentes vozes. Diferenças que se aglutinam por meio de fluxos e se derramam nos interstícios sociais e culturais. Nesse sentido, trazemos a colaboração dos estudos de CANEN & MOREIRA (2001), quando reafirmam a importância de:

[...] identificar tensões e discutir as possibilidades de uma abordagem multicultural na promoção de uma educação democratizadora, crítica e comprometida com o desenvolvimento de uma cidadania plural e participativa (p.16).

A evidência constante da emergência dessa identificação deve estar na base da formação dos sujeitos de direitos, nos princípios de uma educação democrática e comprometida com a cidadania em direitos humanos e também deve, na mesma medida de emergência, destacar a valorização da subjetividade de cada

---

<sup>22</sup> O conceito de sujeito de direitos reforça a ideia da construção da cidadania, a partir de práticas democráticas que priorizam os princípios de igualdade, estabelecidas nas esferas sociais e políticas cotidianamente.

indivíduo, na proposta de se tornarem evidenciados os denominadores comuns entre todos, de maneira que a violência urbana não encontre espaço para se manifestar e se desenvolver. Talvez aí resida a importância de uma educação permeada por práticas cada vez mais democráticas, na consolidação de ações positivas integradas nas comunidades escolares, por uma perspectiva multicultural de formação para a igualdade e para a cidadania, na intenção de espalhar o bem-estar comum.

O desenvolvimento de uma educação intercultural na perspectiva apresentada neste texto é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. (CANDAUI, 2008a, p.54).

No que diz respeito à sua condição democratizadora, socializadora e possivelmente impulsionadora da melhoria das condições de vida da comunidade, a educação em direitos humanos mobiliza práticas morais, ao relacionar ética, liberdade e respeito, no propósito de transformar o próprio cotidiano escolar em um caminho que traga a luz da consciência aos jovens, dando-lhes condições de atuar como sujeitos que produzem cultura e a própria história de seu país; e que ainda buscam conhecer seus direitos, apesar da realidade mostrada ser contraditória.

Quando falamos em direitos, pensamos logo no direito à educação e sobre a situação de milhões de crianças brasileiras que estão fora das escolas, que são os lugares certos onde elas devem estar, principalmente nas escolas públicas, que recebem o maior contingente das novas gerações, pelo processo de democratização que acolhe as diferenças, sem distinção. O PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) de 2004 afirma que: “A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.” (p.17).

Toda escola pública, a partir desses fundamentos, estaria desenvolvendo uma cidadania plural, em igualdades de condições. Assim, crianças e jovens estariam vivenciando seus direitos de aprender os saberes constituídos historicamente, participar do processo socializador da cidadania e receber tratamento assistencialista quando fosse

necessário, levando em conta as precariedades de muitas regiões brasileiras e possibilitando, dessa forma, apoio para suas próprias subsistências, ao receberem alimentação e tratamentos de saúde em tempo integral. A função de uma escola em tempo integral corrobora para a oferta de uma educação de qualidade, a partir de uma política pública de compromisso social, que aproxima prospectivamente, a educação em direitos humanos e a educação multicultural.

As relações entre direitos humanos, multiculturalismo e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social e política. (CANDAUI, 2008b, p.116).

Uma das diretrizes propostas pelo PNE (Plano Nacional de Educação) refere-se à democratização da gestão educacional e da gestão escolar, no intuito de integrar as participações da sociedade civil com a comunidade escolar, além de abranger a criação de mecanismos de subvinculação de recursos financeiros destinados aos assuntos educacionais. A legitimidade social de uma gestão democrática e participativa se consolida pela garantia das bases político-pedagógicas sistematizadas em torno de um trabalho coletivo e coeso, que cria um clima de confiança e respeito entre os seus integrantes. Em que a participação de cada comunidade envolvida corrobora para o sucesso desse tipo de gestão.

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. (PARO, 2003, p.25).

Concordar com essa ideia é aceitar como desafio de reflexão, pensar a escola como *locus* de formação para a cidadania imbricada em um contexto social, cultural, político e econômico que vai legitimar essa formação. O desafio está em efetivar a aproximação da formação democrática do sujeito para uma sociedade que “se diz democrática”. A escola, nesse sentido, pode ser considerada cidadã, por sua postura determinada, na tomada de decisões. Porém, podemos questionar se a sociedade é cidadã. Defendemos a necessidade de incentivos institucionais para práticas participativas e emancipatórias nas escolas e na valorização dos direitos humanos como “ato educativo freireano” (VIOLA, 2010, p.120).

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 1994, p.192).

A ação educativa em direitos humanos desenvolve a capacidade de recuperação do valor do homem na vida cotidiana de todos os envolvidos na dinâmica escolar, através de práticas pedagógicas coerentes com a participação de todos, evidenciando a valorização das diferenças e as tomadas de posições entre grupos distintos. Em síntese, postulados que deveriam nortear as ações educativas nas escolas públicas em nosso país.

A evidência constante da emergência de um processo democrático de construção social dentro das escolas se torna urgente nos dias atuais, e a concretização de uma educação em direitos humanos, além de uma educação multicultural que apontem para fundamentos de reconhecimento de todos como iguais, perante os seus direitos, a partir de uma construção plural, coletiva e participativa, de uma gestão democrática. O que nos força a pensar em possíveis denominadores comuns acerca das questões sobre o respeito às identidades, às múltiplas culturas que ao abrangerem as diversas demandas sociais em nossa atualidade, acabam por reconstruir e ressignificar as etapas importantes do processo de formação dos sujeitos de direito em cidadãos, na escola.

O discurso da gestão democrática defende a necessidade de ultrapassar a diversidade de interesses dos grupos que fazem parte de cada realidade escolar; leva em conta a importância da participação coletiva, em nome do bem estar social; aponta o caráter político da educação, de maneira crítica; fala de recursos, de tecnologias, de estratégias de intervenção nos cotidianos das escolas; valoriza as culturas locais, das comunidades envolvidas no processo educacional. Nessa direção, podemos dizer que essa proposta pretende construir uma sociedade mais democrática e justa com relação às desigualdades que se pronunciam na escola pública, em busca da efetiva humanização de seus processos.

A Educação observada por esta perspectiva nos leva a pensar a escola como espaço-tempo coletivo de construção e elaboração da sociabilidade entre os diferentes atores sociais que se integram nas suas práticas cotidianas. Porém, as práticas devem eleger a democracia como base estrutural das mesmas. Nesse sentido, a escola como lugar de encontro

das identidades e das diferenças, tem o privilégio de mediar e favorecer o diálogo propício a este encontro, mais uma vez, de maneira sempre democrática. Considerar a educação no sentido democrático é pensar na consolidação de ações coletivas elaboradas pelas comunidades escolares ampliando a visão participativa da gestão democrática, a fim de que o processo alinhado na perspectiva da formação para a cidadania reforce o argumento da concepção e elaboração do objetivo maior que vise o bem estar de toda a sociedade.

É inegável a importância da sociedade como responsável pela formação ética das novas gerações e da escola como o *locus* ético, essencialmente democrático, fomentador de justiça, respeito, solidariedade e tolerância, que viabilize a inclusão, a fim de garantir as premissas da manutenção da cidadania. Na visão de FREIRE (2000), todo ato de educação é um ato político, “a educação especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo.” (p.122).

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (p.123).

Nessa interface, podemos perceber um diálogo constante entre elementos que fazem parte dos discursos multiculturais, dos direitos humanos, e que destacam a necessidade de uma participação de todos no que diz respeito ao enfrentamento de novas propostas realmente democráticas em educação.

A ideia multicultural para a educação reflete sobre a escola enquanto espaço/tempo privilegiado para o reconhecimento das diferenças, onde todos possam atuar de maneira coerente contra todas as formas de desigualdades, de preconceitos e discriminações possíveis. Ou seja, se reforça a ideia da educação como direito e como processo fundamental na construção dos sujeitos de direito, conscientes de que apesar de serem portadores de direitos inalienáveis, também carregam a responsabilidade de praticarem os deveres recorrentes desse processo no cotidiano social e escolar.

Na tentativa de unificar os três discursos aqui apresentados, procuramos aproximar seus fundamentos em busca de uma maior valorização dos mesmos, na concepção de uma escola mais democrática, princípio que norteia tais discursos. A complexidade do tema nos orienta para uma reflexão na perspectiva de uma educação que priorize o reconhecimento, a valorização e o aperfeiçoamento das relações entre sujeitos de direito, que compartilham o mesmo mundo, a mesma escola.

#### **4.2 Campo discursivo para pesquisa multicultural: O cotidiano escolar**

Na sequência, são abordadas as tensões recorrentes entre os discursos e suas representações que frequentemente ressignificam construções identitárias e apresentam os entrelugares<sup>23</sup> das suas diferenças, também construídas de maneira precária e contingente, principalmente no espaço/tempo escolar. O cotidiano escolar é apontado como campo discursivo para a pesquisa multicultural. O “campo da discursividade” é considerado como espaço flutuante, polissêmico, posto que nele coexistem uma multiplicidade de discursos, é o lócus das diferenças (de classe, de gênero, de raça, de religião...) VEIGA-NETO (1995).

O cotidiano escolar, como campo para pesquisa para a ação da observação, extrapola as expectativas pela sua complexidade e na multiplicidade de sentidos e significados atribuídos pelos seus “praticantes” CERTEAU (2004), ou seja, os sujeitos que vão atribuir sentidos a esse cotidiano e, assim, por conseguinte, estabelecer os parâmetros de cada cultura escolar em jogo.

Podemos pensar nos desafios das ações culturais que se efetivam no cotidiano de cada escola, o que torna exemplar a performance<sup>24</sup> de seus atores na manutenção dos princípios educativos elaborados pelas políticas curriculares, que nesse âmbito são ressignificados de maneira constante.

---

<sup>23</sup> Termo que BHABHA (2004) utiliza para se referir as fronteiras das articulações identitárias.

<sup>24</sup> Aqui performance está associada na perspectiva de BHABHA (2004) quando aponta para a dinâmica cultural das identidades em prática.

O cotidiano escolar pode ser considerado como objeto de muitos discursos, espaço de representações sociais, onde a identidade se constrói em torno dos sentidos que organizam um sistema de pertencimento e de coesão social. E permite que o processo de identificação se estabeleça em meio às articulações que se enfrentam nesse espaço/tempo político. Dessa forma, a identidade é relacional e se constitui a partir das relações que se dão e, entre as que não se dão, emerge a diferença como espaço de não pertencimento, em tempo de não coesão. As identidades são múltiplas e circulam no cotidiano escolar. Porém, seu conjunto denuncia a cultura de cada escola como única e inigualável. Nem sempre essa constituição é precisa e, de maneira precária e contingente, vai se estabelecendo, criando vínculos, ao mesmo tempo em que desvincula e extrapola determinadas formações, através da performance BHABHA (2005) de seus atores, ou seja, de suas práticas discursivas.

Como falamos anteriormente, o ato de pesquisar é uma ação plural, principalmente no que diz respeito à pesquisa multicultural que requer olhares multiplicados com relação ao seu objeto de estudo, que é um produto multifacetado, por suas várias instâncias e pelas órbitas que gravita. Na tentativa de “captar sua evolução, precisamos assumir uma postura crítica” (CABRAL & LUCAS, 2010, p. 23) para que a análise possa resultar em novas etapas de investigação, em novos problemas, enfim, construindo um ciclo incansável de questionamentos multiculturais. A visão multicultural em pesquisa valoriza as diversas formas de fazer pesquisa, defende a “pluralidade paradigmática” CANEN (2008), valoriza as contribuições de diferentes pontos de vista no enfrentamento aos problemas, desafia dogmatismos ou visões estáticas.

Procurar no cotidiano escolar situações concretas que possam oferecer a nossa análise possibilidades multiculturais de educação como intervenção discursiva no cotidiano das escolas, através de novas práticas dialógicas. Dessa forma, lembramos que uma pesquisa multicultural não pode ter uma visão descontextualizada do mundo social, pois entende que as práticas discursam nos cotidianos, espelham os discursos construídos e disseminados, *a priori*, em seus contextos de origem. Nessa discussão, usamos a referência identitária dos discursos em prática como campo de problematização para analisar os múltiplos contextos que circulam nas *Escolas do Amanhã*.

Estamos tratando de culturas que se mesclam, compartilham e se (re)criam de maneira contingente e multifacetada e que acabam por definir a cultura de cada escola. “Desse modo, o cotidiano ultrapassa a condição de conjunto de meros acontecimentos triviais e passa a representar valores que vão ser ressaltados e ordenados por seus praticantes, em uma produção coletiva guiada pelo sensível, pelo olhar multiplicado no transcurso de seu processo.” (LUCAS & CABRAL, 2010, p.6). Nessa perspectiva, o cotidiano escolar se torna campo fértil para pesquisas que elegem o referencial cultural, visto como aporte central para as discussões que questionam o fazer/saber escolar e na efetivação de recortes dos objetos a serem analisados para tal no campo da pesquisa.

Como já foi dito, lembramos nessa análise que se trata de um estudo que promove o campo da sociologia da educação. Esse campo revela atributos socioeconômicos, políticos e culturais dos contextos pesquisados, além de focalizar valores sociais atribuídos e discutidos nas suas instâncias. A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite atualmente que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno ou, ainda, interrogar pessoas que o conhecem.

Estamos falando aqui de nossa introdução no ambiente cultural da escola em seu cotidiano e não é, absolutamente, qualquer lugar, qualquer cotidiano; é o lugar de significados simbólicos para todos aqueles que fazem parte dessa estrutura que amalgama todas as culturas presentes nas múltiplas identidades que se articulam nesse espaço/tempo de sentidos – o cotidiano escolar. Espaço/tempo onde/quando se efetivam as ações sociais. Nesse sentido, HALL (2003) anuncia que “Toda a ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, e, nesse sentido, são práticas de significação.” (p.16). Na mesma direção, observamos essas práticas pela ótica cultural, como fonte primeira de elaboração e desenvolvimento de projetos, pela consistência cotidiana de apropriações dessas ações e pelas representações sociais. “Não mais um repositório estático de hábitos e costumes ou uma coleção de objetos e tradições, mas o próprio elemento através do qual a vida social se processa – a simbolização.” (VELHO, 2004, p. 52).



Nesse caso, podemos utilizar para essa construção analítica a perspectiva multicultural, que nos possibilita observar os comportamentos dos atores escolares, vistos como sujeitos portadores de múltiplas culturas que circulam em contextos plurais CANEN & CANEN (2005a; 2005b), principalmente na instituição escolar, lugar privilegiado e mediador para o exercício da cidadania e da plena convivência entre as diferenças. Esse mesmo olhar multicultural teoriza o viés das interseções, das conexões, além de suas desconexões; sem contar com a pretensão de abarcar a totalidade de seus universos, visto que estão sempre em movimento e que ainda carregam o caráter provisório. É difícil, a partir de uma primeira análise, delimitar quais são as múltiplas ações desses atores escolares, arriscando, dessa forma, reduzir a complexidade de suas ações, ao não levarmos em conta que projetos de identidades estão em jogo e em construção.

Dessa forma, não podemos deixar de apontar que o pertencimento dos sujeitos a uma comunidade institucional acaba por lhes conferir determinadas identidades: as identidades individuais relacionadas às identidades institucionais CANEN & CANEN (2005). Além disso, não podemos deixar de levar em conta a importância multicultural das redes formadas por essas relações e a riqueza de possibilidades e potenciais. São múltiplas visões de mundo que dialogam no espaço escolar e revelam a responsabilidade social e formativa da própria escola, no projeto de conscientização de todos, pela complexidade das vivências que se efetivam em seu cotidiano.

Mais uma vez apontamos para complexidade da concepção de cultura da escola na construção social abarcada no espaço escolar, *locus* cultural com suas singularidades positivas e negativas, as quais deixam aflorar comportamentos que demonstram múltiplas subjetividades que se constroem e se entrecruzam a partir das convivências entre as diferenças.

Nesse sentido, olhar/ sentir/ interpretar as narrativas no/do cotidiano escolar, requer um desvio, um enviesamento do olhar da direção apontada, para captar as imagens obscurecidas pela concepção da escola como o espaço de rotina, ou seja, como espaço repetições, onde tudo é sempre igual, mesmo quando não é. (CABRAL, 2010, P.6).

Partimos da premissa de que vivemos em uma sociedade multicultural e que a educação é cada vez mais entendida como cenário cultural plural e espaço social que, mesmo sendo abstrato, nos remete às práticas culturais de todos os agentes envolvidos nas estruturas educacionais, em todos os seus âmbitos, em espaços/tempos também plurais. Dessa forma, nos dirigimos para o âmbito do cotidiano escolar, repleto de significações culturais, em que práticas discursivas circulam e articulam formações identitárias efetivadas em espaços/tempos de negociações e embates.

A realidade cotidiana de cada escola é completamente incomensurável na sua totalidade por seu caráter multifacetado e foge ao alcance de tentativas limitadas em busca de prévias definições. No entanto, reflexões feitas a partir de recortes de análises específicas às pesquisas do campo, podem levar, a contento, os caminhos exploratórios que nos aproximem de respostas sobre as questões delineadas nesse estudo.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo de análise de dados tem como objetivo apresentar a triangulação dos dados obtidos no desenrolar da metodologia aplicada nessa pesquisa e destacar as análises desenvolvidas sobre os dados obtidos, no sentido de aprofundar as questões de estudo e na comparação das categorias de análise com relação ao quadro teórico elencado. Em primeiro lugar, serão apresentadas as análises dos documentos disponibilizados pelo gestor das *Escolas do Amanhã* (Anexos, 1, 2 e 3), da Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6, e 7) e da série de reportagens do Jornal *O Globo* sobre as *Escolas do Amanhã* (Anexos 8, 9, 10, 11, 12, e 13). No segundo momento das análises, apresentamos as evidências das observações de campo em uma das *Escolas do Amanhã* e, por último, as entrevistas informais com as diretoras dessa escola, uma professora e uma mãe de aluno, com quem conversamos informalmente.

Vale lembrar que foi proibido pela SME-RJ fazer entrevistas semi-estruturadas ou estruturadas com os atores escolares, fazer qualquer tipo de gravações, fotografias ou filmagens nessa escola que serviu para essa pesquisa qualitativa. Por fim, descrevemos a entrevista semi-estruturada feita com o gestor do projeto *Escolas do Amanhã* (Anexos 14 e 15), realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e suas análises. No intuito de formatar considerações que apontem para a questão central dessa dissertação - Projeto *Escolas do Amanhã*: possibilidades multiculturais? Damos início as nossas considerações a partir das análises apresentadas nesse capítulo.

### 5.1 Apresentação dos documentos e suas análises

Em primeiro plano, apresentamos os documentos sobre o projeto *Escolas do Amanhã*. Foi oportunizado pelo gestor desse projeto, na época da sua entrevista, um material enviado via e-mail, apresentado no formato de *PowerPoint*, em inglês, e que analisaremos no decorrer dessa apresentação. Organizamos em forma de anexos para melhor ilustração desse material (Anexos 1, 2 e 3). Nesse e-mail, o gestor do projeto disse que as telas em inglês

foram feitas para a apresentação do projeto para inscrevê-lo num prêmio internacional<sup>25</sup>, e adiantou que O Programa foi identificado pelo Innovation Exchange<sup>26</sup> como uma das melhores práticas em educação. Ao ser indagado por documentos oficiais da proposta, o gestor nos disse que não existem quaisquer documentos oficiais sobre as *Escolas do Amanhã*, na SME-RJ. O que pudemos encontrar como fonte documental, fora do âmbito da SME-RJ, foi a Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6, e 7) disponibilizada por uma professora da SME-RJ e pesquisadora da UFRJ, que atua em uma dessas escolas.

Interessante ressaltar que não encontramos essa cartilha na *Escola do Amanhã* observada. Além desses documentos, destacamos uma série de reportagens do Jornal *O Globo* do ano de 2010 (Anexos 8, 9, 10, 11, 12 e 13), que em dez dias consecutivos abordou vários temas relacionados ao projeto *Escolas do Amanhã*, intitulada “*O X da questão. Rascunhos do futuro*”. Além desses documentos adicionamos nos anexos dessa pesquisa algumas reportagens jornalísticas sobre as *Escolas do Amanhã*, no intuito de atualizar as informações e alguns resultados conseguidos pelas escolas que fazem parte desse projeto, a partir das ações prospectivas anunciadas na própria proposta.

Os principais pilares do projeto *Escolas do Amanhã* são apresentados no primeiro quadro da apresentação da proposta, anunciado pela SME-RJ. São eles: Tempo Integral; Participação da Comunidade; Saúde Escolar; Forma dinâmica de aprendizagem; Programa de Ciências (Cientistas do Amanhã). (Ver capítulo 2, p. 63).

---

<sup>25</sup> Best Practice: Providing Safe and Engaging Schools for Low-Income, Drug-Affected Neighborhoods. (Melhores Práticas: Fornecer Escolas Seguras e Atraentes para Baixa Renda, Bairros afetados pelas Drogas) – Ver o documento em Anexos.

<sup>26</sup> [www.innovationexchange.com](http://www.innovationexchange.com)



### PRINCIPAIS PILARES DO PROJETO “ESCOLAS DO AMANHÃ”



Interessante observar que no quadro traduzido para o português, é excluído o item: Remedial Classes: Reduce the gap between ST and network schools improving student performance significantly, with remedial classes when needed (Anexo 1), (aulas de reforço: para reduzir o fosso entre a Escola do Amanhã e a rede escolar, melhorar significativamente o desempenho dos/as alunos/as, com aulas de reforço, quando necessário).

Dando início a análise documental, percebemos em primeiro plano no documento oportunizado pela SME-RJ sobre as *Escolas do Amanhã* uma preocupação com a participação da escola em relação às comunidades carentes, e na importância da participação e do envolvimento dessas comunidades: “Community involvement. Open the school to the participation of the communities, so that learning becomes an on going process”, ou seja, "O envolvimento da comunidade. Abrir a escola à participação das comunidades, de modo que a aprendizagem torna-se um processo em andamento”. E ainda, quando apresenta a proposta de “Educating-Community”- (Educar-Comunidade) como equação proposta pelo projeto: “Educacion + Urban infrastructure + Commmunity local agent = Educating-Community” (Educação + Infraestrutura urbana + agente comunitário local = Educar-comunitário). (Anexo 2).

A partir dessa análise de cunho multicultural, podemos refletir sobre como esses documentos apresentam a categoria de identidade coletiva CANEN & CANEN (2005) com relação às comunidades carentes associadas ao projeto *Escolas do Amanhã*, localizadas em áreas de risco. Nessa perspectiva, apontamos para a identidade individual desses/as alunos/as que são os atores principais dessa proposta, e para a utilização dessa identidade como garantia para novos financiamentos que ajudem a efetivação do projeto, como é o caso da utilização da verba federal do MAIS EDUCAÇÃO utilizada nesse projeto, que busca parcerias com instituições governamentais e não governamentais.

No quadro do (Anexo 3) é apresentada a proposta de articulação do território das comunidades com as escolas em questão. Traduzido para o português temos o seguinte texto:

Como articular este território?

- Visão integrada da escola na vida da comunidade, desenvolvendo parcerias com instituições governamentais e não governamentais, bem como identificar agentes sociais locais visando à criação e expansão dos espaços educacionais no bairro.
- Desenvolver a autoestima dos/as alunos/as, pais e cuidadores em torno da escola e da comunidade.
- Desenvolver uma sinergia entre as escolas que atendem a uma mesma comunidade.

Assim sendo, podemos dizer que estamos diante de uma tentativa de fixar uma outra identidade a esses/as alunos/as em questão, além de que, essa identidade individual constrói uma nova identidade institucional para essas 151 *Escolas do Amanhã*. Essa articulação de identidades se dá no âmbito discursivo. São discursos que estão em jogo e disputam poder a partir de suas articulações sociais; desde a formulação do projeto, passando pelas práticas discursivas nos cotidianos dessas escolas, até a sua divulgação como projeto em busca de parcerias e de financiamentos.

### Cartilha das *Escolas do Amanhã*

A Cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6, e 7) é apresentada em forma de um pequeno livro, ilustrada com o desenho vencedor do concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação para as Escolas do Amanhã, feito por alunos/as dessa rede. São apresentados de forma didática os objetivos do projeto, como funciona, e as parcerias com as comunidades.

A abordagem multicultural de análise, no caso desses documentos, nos permite considerar as marcas de categorias centrais dessa perspectiva, tais como: identidade e diferença, apreciadas na apresentação do projeto *Escolas do Amanhã* em sua cartilha, em que encontramos a seguinte descrição: “*Escolas do Amanhã é um programa da Prefeitura do Rio que vai oferecer educação de qualidade, em tempo integral, a alunos de cento e cinquenta escolas da rede pública municipal, situadas em áreas de risco.*” (p.2) (Anexo 4). Nesse texto podemos considerar que os/as alunos/as dessas escolas são “diferentes” por fazerem parte dessas 151 escolas em áreas de risco. E, portanto, com uma nova identidade social. E, ainda na mesma cartilha, é apontado como objetivo das *Escolas do Amanhã* a superação das dificuldades desses/as alunos/as para “*aprender o conteúdo das disciplinas escolares; desenvolver habilidades intelectuais, físicas e artísticas; contribuir para a melhoria do seu entorno.*” (p.3) (Anexo 5).

Sobre esse aspecto, podemos apontar uma possibilidade multicultural crítica (CANDAU, 2006, 2010, 2011; CANEN, 2001, 2009; CANEN & MOREIRA, 2001; McLAREN, 1997) com relação à inclusão da questão da identidade e da diferença desses/as alunos/as. Observa-se que os textos não explicitam, claramente, uma postura multicultural de entender a educação, mas apontam para um mote de ações prospectivas e afirmativas, no intuito de diminuir as possibilidades de serem criadas desigualdades. Nesse sentido, a ação da escola ultrapassa os muros escolares e enfrenta seus contextos, na tentativa de melhorar sua ação e elevar seus índices perante as políticas de avaliação que servem como diretrizes das ações governamentais com relação ao enfrentamento de desafios nessa área, em busca de soluções para os problemas existentes. Que, no caso das *Escolas do Amanhã*, é centralizado

na questão da violência urbana como fator que impossibilita o processo ensino/aprendizagem e torna ineficazes ações educacionais.

Em outras palavras, queremos dizer que, no caso das *Escolas do Amanhã*, operamos com a categoria identidade (HABERMAS, 2009; HALL, 2005; BHABHA, 2005; CANEN, 2005; CANEN & CANEN, 2005) para distinguir aos alunos/as das escolas em área de risco, conflagradas pela violência; o que justifica os discursos sobre as mudanças curriculares elencadas como “principais pilares do projeto *Escolas do Amanhã*”, para atender as defasagens que fazem parte da realidade desses/as alunos/as e que afetam seus rendimentos escolares. Esses pilares estão descritos da seguinte forma na cartilha das *Escolas do Amanhã*: “*educação em tempo integral; oficinas de arte, esportes e reforço escolar; incentivo à participação em torneios esportivos, eventos culturais e educacionais; cineclubes, informática com internet em banda larga e salas de leitura; sala de Saúde, com pessoal preparado para atender emergências escolares e cuidar da saúde dos alunos.*” (p.4) (Anexo 6).

Uma questão importante nessa análise que valoriza os moradores das comunidades atendidas: (Anexo 7).

Mães Voluntárias. Mães da comunidade que serão convidadas a acompanhar o cotidiano das escolas, colaborando, ainda, para controlar a frequência dos alunos; Educadores Comunitários. Professores, servidores e moradores das comunidades que realizem o trabalho de empreendedor social, visando incrementar a relação das escolas com a vizinhança. (Cartilha das Escolas do Amanhã, p.7).

Outra questão que destacamos se encontra em um dos pilares do projeto *Escolas do amanhã*, que enfatiza a oferta do horário integral para os/as alunos/as dessas escolas. Fato que nos remete, mais uma vez, ao campo discursivo, entendendo que essa questão sobre o tempo integral<sup>27</sup> nas escolas públicas vem sendo pensada como direito e ideal das propostas de ensino para as camadas menos favorecidas. “As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população.” (...) A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora.” (GADOTTI, 2009, p. 32).

Pensamos na necessidade de uma escola pública de tempo integral onde se viabilize

---

<sup>27</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), art.34 prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”.



a realidade de um espaço participativo, plural e universal, em que a consciência social de todos os envolvidos possa interagir na construção de um espaço escolar fomentador de conhecimento, de qualidade, criador de um locus intercultural, onde o pensamento do senso comum com novas idéias, opiniões e com capacidade de reivindicar os direitos e a participação de todos, seja valorizado. Lembramos a Escola Cidadã de Paulo Freire e seus inestimáveis objetivos democráticos de formação humanista. (CABRAL, S.R. & RIBEIRO, 2007).

O PNE (Plano Nacional de Educação) tem como uma de suas principais preocupações essa questão: “é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”. (PNE, 2000, p.65), ou seja, mesma preocupação apontada na proposta das *Escolas do Amanhã*, principalmente ao levar em conta as áreas de risco e na tentativa de “tirar” das ruas essas crianças e jovens atendidos nessas escolas.

#### Reportagens do Jornal *O Globo*

Nessa direção, destacamos a série de reportagens do Jornal O Globo, intitulada *O X da questão. Rascunhos do futuro*, no ano de 2010 (Anexos 8, 9, 10, 11, 12 e 13) e desenvolvida em 10 capítulos diários, num levantamento sobre *o retrato do verdadeiro X da questão: a educação em áreas de risco* – e sobre o projeto das *Escolas do Amanhã*. (Berta e Ramalho, Domingo, 30 de maio de 2010, p.16) (Anexo 8). Essa série de reportagens revela observações, entrevistas e histórias de vida associadas às rotinas escolares e desvela o problema da violência que escolas da rede municipal de educação já enfrentavam. *Prefeitura implantou projeto de educação diferenciada em 150 colégios em áreas de risco para atender 109 mil crianças* (Berta e Ramalho, Domingo, 30 de maio de 2010, p.18) (Anexo 9). Nesse ponto, as *Escolas do Amanhã* são identificadas como um projeto *diferenciado* e, ainda, na entrevista da secretária municipal de educação, quando afirma que *Ele é um olhar diferenciado, que tem de ser customizado para cada realidade local* (Berta e Ramalho, Domingo, 30 de maio de 2010, p.18) (Anexo 9).

Nesse sentido, pretendemos destacar nesses discursos a concepção que determina as identidades de grupos específicos com relação às suas características singulares, como no caso das comunidades que convivem com a conflagração da violência urbana, na cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, podemos dizer que a identidade anunciada nos

discursos sobre as *Escolas do Amanhã* aproxima seus/suas alunos/as de “uma modalidade identitária que diz respeito aos recortes de território” (PESAVENTO, 2008, p. 90), ou seja, identidades forjadas pelo referencial do espaço social de seus sujeitos, nesse caso, no âmbito cidadão.

Como outro exemplo, nessa série de reportagens *Escolas têm estratégias para evitar a influência de traficantes e milicianos, e agora convivem com a realidade das UPPs*. (Berta e Ramalho, Segunda-feira, 31 de maio de 2010, p.10) (Anexo 10). Nessa perspectiva de análise, destacamos ainda a tentativa de suplantar o discurso da violência dentro dessas escolas, quando uma diretora de escola anuncia – *Tento evitar que o assunto fique sendo falado o tempo todo na escola. As crianças já vivem tanto isso lá fora. Não vejo nada positivo em continuarmos trabalhando esse assunto aqui dentro*. (Berta e Ramalho, Domingo, 30 de maio de 2010, p.18) (Anexo 9). Convém ressaltar a atribuição de uma nova identidade a esses/as diretores/as: *é comum que professores e, principalmente, diretores de escolas em área de risco atuem como mediadores de conflitos*. (Berta e Ramalho, Segunda-feira, 31 de maio de 2010, p.10) (Anexo 10).

Como *mediadores de conflitos*, esses profissionais da educação se vêm diante dos desafios enfrentados ao lidar com a comunidade escolar. Além disso, as diretoras dessas escolas são consideradas *Em áreas onde o poder público é ausente, diretoras se tornam o principal modelo de autoridade*. (...) *Na Maré, a diretora afirma que os moradores muitas vezes acham que ela tem uma autoridade semelhante à de um prefeito*. e ainda, *as diretoras exercem uma influência mobilizadora entre alunos, pais e até traficantes e milicianos*. (Berta e Ramalho, Sexta-feira, 4 de junho de 2010, p. 18) (Anexo 11).

Podemos constatar a identidade coletiva da função de “diretor/a de escola” construída a partir do agrupamento de marcadores identitários e a concepção de identidade institucional das *Escolas do Amanhã*, visto como ambiente institucional que é um reflexo das marcas e das tensões inerentes ao estabelecimento das dinâmicas entre as identidades individuais, coletivas CANEN & CANEN (2005), de maneira contingente e precária. Dessa forma, entendemos a fixação de marcas identitárias reforçadas nos discursos, mesmo de maneira provisória. Nessa direção, podemos pensar que os discursos imbricados nesse

processo de construção de identidades podem ser considerados como discursos híbridos, “através da produção de saberes e posicionalidades “parciais”.” (BHABHA, 2005, p.172).

Podemos dizer, ainda, que em meio à perspectiva pós-estrutural que acredita na concepção de identidades não fixadas, “A teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la, quanto aqueles que impedem sua fixação”. (SILVA, 2000, p.84), provisórias, em espaços de contingência, utilizada nesse estudo como referencial de análise. Entendemos as tentativas de fixação dessas identidades individuais, coletivas e institucionais no âmbito das agências de políticas públicas em educação.

Esse ponto traz a impressão clara sobre a questão educacional e o processo amplo de socialização da cultura historicamente produzida pelos sujeitos escolares, na busca de novas formas de aproximação entre escola e as famílias. A escola é vista por essa ótica como *lócus* privilegiado de reprodução dos saberes e dos fazeres sociais, que determina o papel dos sujeitos constituídos na sua trama social ao colocá-los no centro dos conhecimentos, de maneira a privilegiar suas ações com relação às estruturas sociais. CANEN, DINIZ & OLIVEIRA (2009) destacam na questão curricular a importância de analisar práticas pedagógicas, articulando a teoria multicultural aos contextos escolares. A questão curricular de cada escola precisa ser contextualizada e abordar as práticas sociais dos sujeitos escolares, em que as relações interpessoais podem ser marcadas pela diversidade e por conflitos.

Essa lógica de objetivos educacionais extrapola os muros da escola e acaba por alcançar cada comunidade envolvida no processo educacional de maneira própria e com dupla dimensão, que caracteriza a instituição escolar como campo de embates e de interesses, ao declarar os desafios que aparecem a partir dessa dinâmica. Ou seja, por um lado temos uma estrutura de organização prescritiva e, do outro, identidades não fixadas em constante ressignificação, em que as diferenças vão (re)desenhar os cenários de cada cotidiano escolar, através de suas relações construídas e desconstruídas de maneira precária, contingente e imprevisível. E que, ainda, atravessam as práticas pedagógicas.

Um discurso freqüente na área educacional é o que aponta para o direito de “*educação para todos*”. Na pretensa análise, talvez, possamos considerar a noção de

“educação para todos” como uma espécie de “ponto nodal”, ou seja, um ponto discursivo privilegiado – que fixa parcialmente os sentidos desse sistema LACLAU & MOUFFE (1985), ou seja, um ponto que articula cadeias de significados que tentam fixar identidades em torno dos discursos pedagógicos que procuram justificar a necessidade de reformas curriculares. Conforme ressaltado no entendimento de cadeias de equivalências que são criadas a partir de diferentes discursos e encontram pontos de equivalência em meio às formações identitárias.

Vale observar que “*educação para todos*” é um significante vazio “O significante vazio ocorre quando um discurso universaliza tanto seus conteúdos a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata.” (MENDONÇA, 2007, p.252), criado em meio às lutas hegemônicas que tentam o preencher de sentidos, principalmente nos documentos das políticas educacionais. Conforme ressaltado nesses documentos, o consenso em torno da “*educação para todos*” replica em outros processos em curso de outras esferas do social, como a saúde, a assistência social, a segurança pública; que tendem a tornar a política em educação como uma “mega” prática gerencial, de alocação de recursos vários, até de outras parcerias, como ONGs e associações filantrópicas, sem fins lucrativos. Essas esferas sociais são importantes para a completude das parcerias pretendidas no projeto das *Escolas do Amanhã*, o que nos aponta para a complexidade dessa empreitada.

O Estado, em seus discursos, assume a precariedade de suas ações sem a ação conjunta de forças que consigam desatar o nó em que se encontra a educação pública em nosso país. Seus discursos aparecem na mídia, nos jornais, pela internet; e clamam por “todos pela educação”, (campanha institucionalizada pelo próprio MEC) e pelo movimento *Todos pela Educação*, que reúne representantes da sociedade civil e que *ressalta a importância de projetos voltados para as comunidades que sofrem com a violência* (Berta e Ramalho, Domingo, 30 de maio de 2010, p.18) (Anexo 9). E ainda é possível perceber essa chamada pública para a responsabilidade de todos em relação à educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é

a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (PCN, p.35 e 36).

Segundo a secretária municipal de educação *Perguntar o que a criança quer ser quando crescer faz parte da primeira fase da chamada pedagogia do sonho, que segundo a secretária, é o principal pilar das Escolas do Amanhã.* (Berta e Ramalho, Sábado, 5 de junho de 2010, p.10) (Anexo 12). Ela destacou a questão da esperança e do sonho a que essas crianças e jovens atendidos nessas escolas têm direito, além de ressaltar a capacidade da educação de ser espaço de esperança e no seu poder de propiciar os seus sonhos, o que nos aproxima da “Pedagogia dos Sonhos Possíveis” de FREIRE & FREIRE (2001).

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (FREIRE, 1992, p.91-2, apud, FREIRE & FREIRE, 2001, p.13).

A partir dos pressupostos educacionais de Paulo Freire, acreditamos na educação como instrumento de transformação e de mudança dos problemas sociais, que nos contextos periféricos da nossa cidade, apontam para as demandas crônicas de gerações de crianças e jovens carentes desprovidos das melhorias de vida, a que têm direito. *Nas 150 Escolas do Amanhã, unidades da prefeitura que atendem alunos de favelas e foram contempladas com programas de reforço escolar, já há 800 crianças assistidas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), do governo federal.* (Berta e Ramalho, quinta-feira, 3 de junho de 2010, p.14) (Anexo 13). Nesse sentido, esse projeto procura enfrentar a realidade dessas crianças e jovens que precisam trabalhar como cobradores de vans, ambulantes, empregados domésticos e, em muitos casos, como “olheiros” e “soldados” do tráfico de drogas nas comunidades desassistidas pelo poder público. – *Meu filho agora não vai mais ser bandido – disse a diarista. Na comunidade dominada pela maior facção criminosa do Rio, a barata mão de obra das crianças é disputada (...).* (Berta e Ramalho, quinta-feira, 3 de junho de 2010, p.14) (Anexo 13). Infelizmente, temos aí outras identidades impostas pelas condições de vida a que essas crianças e jovens são submetidas. É a realidade social dessa nova geração de brasileiros que, ao invés de levarem consigo cadernos, lápis e livros, andam armados de fuzis pelas esquinas da cidade ou, ainda, são considerados pela sociedade como palhaços de circo ao viverem como malabaristas em sinais de trânsito.

## 5.2 Análise da observação de campo

A análise da observação de campo, que será apresentada a seguir nessa seção, enfatiza as discussões apresentadas no decorrer desse estudo e privilegia o cotidiano escolar como campo de análise. A observação de campo realizada em uma das *Escolas do Amanhã* tem por objetivo central focalizar no cotidiano escolar os pilares do projeto anunciados nos documentos da SME-RJ. Conforme assinalado no Capítulo 1 dessa dissertação, no item 1.5. que apresenta a Metodologia da pesquisa, ressaltamos a inoperância de investigar diante de tamanhos obstáculos operacionais colocados pela SME-RJ, da época de negociações em torno da inserção do campo para efetivação dessa proposta de pesquisa em educação. Foi-nos negada a possibilidade de registros de qualquer natureza, além de ser negada uma aproximação efetiva com relação a alunos/as, professores/as e comunidade escolar. O que acarretou a fragilidade dos dados obtidos, e, por conseguinte, a própria fragilidade das análises aqui apresentadas.

O primeiro contato com o campo de observação aconteceu após ter sido liberada a nossa inserção em uma das *Escolas do Amanhã*. A autorização da SME-RJ demorou cerca de quatro meses desde o primeiro contato com o departamento responsável. Depois, foi assinado o termo de compromisso sobre a pesquisa que seria realizada, respeitando as condições exigidas pelo departamento. Não poderiam ser feitas entrevistas, nem registros de imagens de qualquer tipo. Só poderíamos observar o cotidiano dessa escola. Porém, foram feitas entrevistas informais com as Diretoras dessa escola, com uma das professoras da turma do 6ºano e com uma mãe de um aluno.

Nesse caso, o caderno de anotações funcionou como uma espécie de diário de campo, com anotações das observações feitas a partir dessas conversas informais, apreciadas nas incursões pelo campo. Essa fase da pesquisa durou em torno de três meses, de fevereiro de 2011 a abril do mesmo ano. Eram dois dias de observações em cada semana.

As anotações foram organizadas na tentativa de sistematizar as evidências do campo analisado nesse tempo. Mediante esse trabalho, foi possível destacar aspectos

inerentes as nossas interrogações na apropriação de nosso objeto de pesquisa. Procuramos por evidências sobre os pilares das *Escolas do Amanhã* (Ver quadro capítulo 2, p. 63), anunciados nos documentos oficiais e na entrevista do gestor do projeto, que apresentaremos a seguir. Os pilares desse projeto são: as aulas de reforço escolar, a oferta de tempo integral, o método *Uerê-Mello* de ensino (Anexo 58), a sala de saúde, o Programa *Cientistas do Amanhã* (Anexo 28), as oficinas nos contraturnos e a atuação das mães comunitárias.

O intuito foi o de observar os sujeitos escolares para analisar criticamente essa *Escola do Amanhã* como um ambiente institucional e organizacional: “entendemos os atores educacionais como sujeitos portadores de cultura, circulando no contexto de identidades institucionais ou organizacionais plurais.” CANEN & CANEN (2005 a, b). Desse modo, trazemos a discussão sobre identidade institucional, individual e coletiva, a partir das análises dessas observações do campo estudado, na tentativa de entender essa escola como uma organização multicultural, que abarca identidades individuais e coletivas e (re)significa a sua própria identidade.

Segundo CANEN & CANEN (2005a), podemos operar multiculturalmente a categoria de identidade em três níveis: o individual, o coletivo e o institucional. A identidade individual aponta para as marcas da constituição do sujeito com relação as suas especificidades plurais. A identidade coletiva representa a unidade dessas marcas nas relações sociais e a identidade institucional pode ser considerada como sendo os espaços de reconhecimento dessas marcas. Procuramos perceber a identidade institucional dessa escola e os marcadores que pudessem caracterizar nesse ambiente escolar as características das *Escolas do Amanhã* apontadas em seu projeto.

Aconteceram várias conversas informais com a diretora da escola e com a diretora adjunta da escola, que me receberam cordialmente. As diretoras da escola foram espontâneas e nos deixaram à vontade para que pudséssemos realizar nossa pesquisa de campo. Numa dessas conversas informais, a diretora da escola falou de sua preocupação com relação à população com a qual trabalha. Ela nos disse informalmente que a maioria de seus/suas alunos/as vem do Morro da Providência (lembrando que sua escola está situada no Morro do Pinto) e ela mesma diz que mora na comunidade, com dignidade. Afirmou também, em nossa

conversa informal, que no Morro da Providência, a ação da UPP com a comunidade trouxe grandes vantagens, com as oficinas e outras atividades culturais. Nesse caso, podemos ver essa escola como “comunidade educativa” NÓVOA (1995) que mobiliza seus atores sociais em torno de um projeto comum.

Uma evidência do campo registrada em nosso caderno de anotações foi com relação ao clima escolar. Havia um clima de cooperação, compartilhamento e convívio coletivo quando conversamos informalmente com uma mãe de aluno na hora da entrada, em alguns dias das minhas visitas. Ela falava bem da escola e da própria diretora da escola. Parecia gostar que seu filho estudasse ali. Essa mãe fez o seguinte comentário: - *Essa escola sempre foi assim, muito boa*. Ela fazia parte da comunidade e parecia estar à vontade naquele local. A escola tem uma “mãe voluntária”, como prenunciado nos pilares do projeto *Escolas do Amanhã*. Ela acompanha os/as alunos/as, junto com os “oficineiros”, ao *Clube Dramático* que fica na mesma rua da escola. A diretora da escola nos contou que ela é uma pessoa comprometida com a proposta. Nesse clube da comunidade acontecem as aulas de futebol e de tênis de mesa. Percebemos que o fortalecimento dos vínculos sociais entre comunidade e escola se fortaleceu mediante as ações educativas oferecidas: reforço escolar, atividades artísticas e esportivas no contraturno. A evidência dessa percepção se encontra em uma outra fala dessa mãe, quando apontou que: - *É muito bom ter atividades para as crianças, elas ficam mais tempo na escola*.

Com relação ao outro fundamento das *Escolas do Amanhã*, que valoriza a entrada da comunidade na escola para auxiliar no processo educativo, pudemos entender, a partir da descrição feita pela diretora da escola, que existe uma coordenadora dos “oficineiros” da escola. Osicineiros são pessoas da comunidade que ministram as atividades extracurriculares nos contraturnos e que vêm da comunidade local. Dessa forma, retratamos uma identidade que tem “um significado cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2000, p. 89). Uma das diretoras dessa escola disse que essa coordenadora *é uma espécie de “bombril”, ou seja, tem mil e uma utilidades. E ainda corre atrás das parcerias*. Essa coordenadora é responsável até mesmo pelas parcerias que a escola efetiva com seu entorno, como a parceria com o clube do bairro para as atividades esportivas dos/as alunos/as. Ela recebe um salário pago pela escola (e osicineiros também), em torno de 300 reais por



mês. Essa verba vem do Programa MAIS EDUCAÇÃO (MEC) e quem fica responsável por esse pagamento é a diretora da escola. Cada oficinairo só pode ganhar até esse valor, ou seja, não pode exceder o número de oficinas ou atividades extraescolares.

A diretora da escola comentou a dificuldade de se fazer o planejamento em conjunto com esse grupo, pois como não são profissionais da área de educação, têm dificuldades em entender o processo de planejar as atividades. Nesse sentido, entendemos que a não contratação de profissionais de educação e de professores/as, educadores/a e pedagogos/as para efetivarem processos pedagógicos e educacionais compatíveis profissionalmente com suas formações em educação, afasta a tentativa de se estabelecer parâmetros de qualidade em educação dentro desse projeto. Pois, ao invés de “mães voluntárias” e “oficineiros” (sem deixar de destacar que não estamos em hipótese alguma, os desmerecendo) deveríamos encontrar, em seus lugares de direito, os profissionais de educação.

As atividades *contraturno* (que não deveriam ter essa denominação, se houvesse de fato o horário integral, anunciado como um dos pilares desse projeto) identificadas por esse termo pelas diretoras, eram as seguintes: futebol, tênis de mesa, informática e letramento; e são oferecidas nos dois turnos. Quem estuda de manhã faz oficina à tarde e, ao contrário para quem estuda de tarde, aproveita as oficinas no turno da manhã. As aulas esportivas acontecem nas dependências do *Clube Dramático* e as aulas de letramento e informática acontecem dentro da escola.

Outra observação foi sobre a utilização do termo MAIS EDUCAÇÃO pelas diretoras dessa escola, que o associava como *Escola do Amanhã*. As diretoras da escola apontaram: - *Aqui, é a escola do mais educação*. Além disso, as mesmas se denominam de “turmas do MAIS EDUCAÇÃO”, as três classes de reforço escolar dessa escola. Segundo o MEC, a expressão “Mais educação”:

[...] traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar. (BRASIL, 2207, p.43, apud, GADOTTI, 2209).

Outros benefícios da SEEDUC-RJ são: o cartão *Rio Card* e o *Bolsa Família*, ações articuladas à *Clínica da Família* “que se funcionar, parece mito bom e é ganho para a escola” disseram algumas professoras. Observamos a sala de saúde montada e equipada para atender a primeiros socorros, onde os futuros técnicos de enfermagem ficarão em turnos e dias alternativos como equipes móveis e atenderão as diversas *Escolas do Amanhã*. Vão ser oferecidos serviços ambulatoriais de oftalmologia, odontologia e psicologia. Os funcionários também serão atendidos.

São dignas de nota as situações que presenciamos nos primeiros dias letivos da escola e na procura da comunidade pelos benefícios da escola, como os uniformes dos/as alunos/as. O que chamou a atenção nos primeiros dias de observação foram os cartazes fixados nos murais, que avisavam dos horários dos turnos oferecidos, manhã e tarde. O turno da manhã inicia suas atividades as 07h15min, e vai até 11h45min; e o turno da tarde, de 12h45min até 17h15min. Ou seja, nessa escola não existe o horário integral prenunciado em um dos pilares do projeto. A proposta de tempo integral é apontada pelo próprio gestor das *Escolas do Amanhã*, na entrevista que nos concedeu, como um diferencial importante das *Escolas do Amanhã*. Na sequência desse capítulo apresentamos essa entrevista e tal declaração.

Interessante observar é que o tempo de permanência dos/as alunos/as dentro das escolas é encarado, pelo discurso oficial, como possibilidade de afastar as crianças e jovens da realidade violenta dessas comunidades, da vulnerabilidade social na qual estão inseridos. Porém, o que foi constatado é que o horário integral somente era oferecido a alunos/as que necessitavam de reforço escolar, outra proposta do projeto. Com relação a um dos pilares das *Escolas do Amanhã* – que valoriza o tempo integral como estratégia de retirar das ruas as crianças e os jovens – podemos perceber que, ainda essa estratégia não se concretiza, justamente, em uma comunidade carente que precisa dos serviços prestados pela escola para dar suporte assistencial às famílias.

Quanto aos comentários e sugestões livres apresentadas pelas diretoras da escola, pela professora e pela mãe do aluno, entendemos que os atores escolares incorporam o

discurso das *Escolas do Amanhã*, ao assumirem a sua identidade, ou seja, podemos perceber que a identidade institucional é incorporada pela identidade individual ou do grupo em questão. Até mesmo o uniforme dos/as alunos/as demarca essa identidade, com a aplicação da logomarca (Anexo 16) das *Escolas do Amanhã*, colocada em cima da logomarca da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Com relação à documentação, não nos foi disponibilizado qualquer tipo de documento, como a cartilha das *Escolas do Amanhã*. A Diretora da escola nos alegou que o único documento que existia na escola sobre as *Escolas do Amanhã* era sobre os pagamentos dos oficineiros e da coordenadora da comunidade e que ela não tinha orientação de que poderia disponibilizar. Outra questão observada foi com relação ao trato pessoal efetivado de maneira carinhosa pela direção da escola, coordenação e pelos/as quinze professores/as que atendem os 490 estudantes em dezoito turmas, com relação à comunidade escolar. Foi observado e entendido de maneira satisfatória e proveitosa para essa pesquisa, pois se aproxima da proposta de acolhimento das *Escolas do Amanhã*.

Com relação à conversa informal com uma professora dessa escola, foi possível perceber um engajamento positivo com as propostas do projeto, a partir de suas afirmações positivas em pertencer a esse projeto. Ela afirmou que gostava de trabalhar ali. Cabe ainda dizer que ela parecia motivada em suas práticas, demonstrando coesão com as propostas trazidas pelo projeto, como no exemplo da utilização do suporte tecnológico em sala de aula do Educopédia<sup>28</sup>, que percebemos ao observar um dia de aula em uma turma do 6º ano. O Educopédia é uma proposta que faz parte das *Escolas do Amanhã*. Trata-se de um material oportunizado pela SME-RJ com um computador e um telão, em que podem ser desenvolvidas aulas interativas com os/as alunos/as. Eles gostavam muito e a professora me disse que apreciava aquela iniciativa da Secretaria de Educação. Diante disso, percebemos uma das propostas do projeto *Escolas do Amanhã* acontecendo na prática da sala de aula e, ainda, com o aval positivo da professora. Cabe ressaltar que, nesse caso, a turma observada – de 6º ano – é preparada para entrar em um novo projeto da SME-RJ, o *Ginásio Carioca*, destinado ao 2º Segmento do Ensino Fundamental. Nesse momento da observação do

---

<sup>28</sup> [www.educopedia.com.br](http://www.educopedia.com.br)

cotidiano dessa *Escola do Amanhã*, conseguimos focalizar práticas pedagógicas assumidas na proposta do projeto.

No que diz respeito à formação continuada de professores/as desse projeto, no ano vigente de 2011, não aconteceu a capacitação prometida pela SME-RJ do método *Uerê-Mello* de ensino (Ver capítulo 2, p. 62), um dos pilares desse projeto, que aponta para a utilização de novos métodos de ensino, que levam em conta as necessidades de alunos/as que possam ter problemas de aprendizagem, por conta da proximidade com a violência. Esse método está associado à neurociência e valoriza aspectos da psicologia em educação. Só houve uma capacitação oferecida pela SME-RJ para os/as professores/as dessas escolas no ano de 2010, logo após o lançamento das *Escolas do amanhã*.

Esse método faz parte do diferencial curricular proposto no projeto, juntamente com a proposta do ensino de ciências inovador, apontado no Programa *Cientistas do Amanhã* (Ver capítulo 2, p. 62), que também faz parte dos pilares dessa proposta. Porém, só houve um dia de capacitação sobre os *Cientistas do Amanhã* para os/as professores/as. Já no em 2010, essa capacitação foi oferecida na SME-RJ e durou uma semana. Também aconteciam encontros com os/as professores/as das escolas, de 15 em 15 dias. Em 2011, essas reuniões acontecerão de três em três meses, sob a orientação prescritiva da secretaria. Pudemos observar esse encontro chamado de *Centro de Estudos* e havia uma pauta sobre os assuntos que seriam abordados. No caso dessa reunião que aconteceu dias depois do atentado ao Colégio Tarso da Silveira, em Realengo, o tema discutido foi sobre a reinvenção da escola pública, em que os professores/as foram chamados a fazer um documento com suas propostas, enviado à secretaria. Daí pode-se perceber uma lacuna na formação em serviço, que não tem um espaço de reflexão que dê voz aos professores/as da rede municipal de ensino. Finalmente, cumpre registrar, concluída essa etapa de observação de campo, retornamos a SME-RJ, ao departamento de origem da autorização de pesquisa para anunciar o fim de minhas investigações.

### 5.3 Entrevista com o gestor das *Escolas do Amanhã* e análise dos dados obtidos

Essa seção apresenta a proposta de análise da entrevista realizada com o gestor do projeto *Escolas do Amanhã*, na SME-RJ, no ano de 2010 (Anexos 14 e 15). O objetivo de tal entrevista gira em torno da proposta da pesquisa em questão, no intuito de tecer uma rede de informações que nos possibilite saber em que medida se efetiva pelo viés multicultural os fundamentos de tal projeto. Nesse estudo de cunho qualitativo, valorizamos a entrevista semi-estruturada e seus potenciais que apontam para o destaque da subjetividade dos discursos de seus sujeitos, o que corrobora na comparação de dados obtidos a partir de sua triangulação.

A primeira etapa da elaboração dessa entrevista semi-estruturada aconteceu a partir da construção de um roteiro inicial, elaborado pela orientadora dessa pesquisa, que procurou elencar perguntas objetivas, o que facilitou (e muito) o trabalho de selecionar questões que objetivassem a entrevista, além de proporcionar a segurança necessária para o ato de entrevistar. Esse roteiro de entrevista foi parte fundamental para a sistematização dos questionamentos que giram em torno da pesquisa e afastou o risco de serem esquecidos pontos importantes para o desenho final da análise. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168). A estratégia de entrevistar tem suas características próprias e requer muitos cuidados por parte de nós pesquisadores/as.

A técnica da entrevista semi-estruturada, em virtude de apresentar um formato flexível, possui características próximas de uma conversa informal. Ao mesmo tempo, este tipo de entrevista se caracteriza por seu caráter profissional, já que envolve uma abordagem específica a respeito de determinado tema. A entrevista semi-estruturada tem como vantagem ainda a utilização de um roteiro de perguntas, que possibilita que questões

básicas propostas pelo pesquisador sejam mais facilmente abordadas ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER (2001); MINAYO (2007). Além da entrevista semi-estruturada, adotamos como técnica complementar de coleta de dados, a perspectiva de análise documental, que será apresentada na sequência desse capítulo.

Em uma segunda etapa, foram discutidos quais os pontos que seriam perseguidos nessa etapa do caminho investigativo, na elaboração de perguntas que seriam feitas ao entrevistado em questão – sem perder de vista o foco da pesquisa – em busca de inserções multiculturais nos discursos que seriam apresentados. Sob esse enfoque, esse estudo sugere a perspectiva multicultural utilizada como ferramental teórico CANEN (2009); CANEN & MOREIRA (2001); MOREIRA & CANDAU (2003); CANDAU (2003, 2008) para análise dessa entrevista, ao problematizar os discursos que se entrecruzam na tessitura das redes de saberes/fazer multiculturais e que nos possibilita fazer recortes do objeto dessa pesquisa, que aponta para um caminho investigativo repleto de amplas percepções sobre os discursos criados em torno da temática multicultural e constantemente ressignificadas nesses contextos, mesmo sem serem explicitados como tal.

A partir dos dados obtidos, a etapa de analisar os discursos presentes, à luz da perspectiva multicultural, se constitui em parte fundamental desse processo investigativo, que valoriza o “retratar, o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos.” (ANDRÉ, 1984, p.53). Queremos encontrar tendências e essa entrevista nos aponta o potencial multicultural, por meio de seu resultado, o que nos chama a atenção para os potenciais multiculturais e para o processo de análise que vai tomando corpo, ao materializar novas ideias, sempre tendo em vista a mesma perspectiva: a dos estudos multiculturais. Dessa forma, destacamos determinados momentos da entrevista feita com o gestor das *Escolas do Amanhã*, em que suas falas mais relevantes para nós norteiam nossas hipóteses. A entrevista realizada abarca os aspectos que se seguem.

No início dessa análise, podemos perceber uma preocupação central na fala do entrevistado com relação à formação continuada docente. O entrevistado aposta na ação docente como ponto de partida para ações mais democráticas nas escolas, ou seja, princípios que norteiam ações comprometidas com as propostas multiculturais em educação. Nesses

termos, vale destacar a fala desse gestor quando declara a importância primordial do papel do/a professor/a na realização de novas propostas educacionais e, até mesmo, para uma revolução em educação, quando o/a/ denomina de:

*(...) peça chave, pedra fundamental, ele é o elo fundamental para que esse processo de revolução ocorra. (Gestor do projeto Escolas do Amanhã da SME-RJ).*

Segundo esse gestor, o docente é um agente transformador da maior importância para a realização de novos projetos educacionais. Esse ponto da análise nos possibilita refletir sobre a função social da escola pública, vista como instituição multicultural que valoriza a formação de uma sociedade democrática e a ação de gestores e professores nesse processo OLIVEIRA & PEREIRA (2009). Porém, sabemos que, *a priori*, para que haja a efetivação dessas ações, é preciso uma formação adequada, nem sempre disponibilizada pelas agências de formação. MOREIRA & CANDAU (2003) já alertavam para as dificuldades de uma orientação multicultural e para o desejo de uma formação de educadores/as, como agentes sociais e culturais a serviço de sociedades mais justas e democráticas.

Apreciamos outra questão despontada na fala do entrevistado, que encontramos no discurso do senso comum, com relação à aproximação dos discursos sobre multiculturalismo e os discursos sobre os direitos humanos, quando se fala em *igualdade de direitos*, e do *direito à educação para todos*. Segundo o Gestor das *Escolas do Amanhã*:

*Mas, de qualquer jeito, nosso olhar para as 151 escolas é, justamente, poder proporcionar para elas algo que historicamente lhes vêm sendo negado, que é você ter o direito, o acesso, as mesmas condições como nas demais escolas.*

Diante do exposto, lembramos que articulamos no início desse capítulo a noção de *educação para todos* como uma espécie de “ponto nodal”, a partir da perspectiva pós-estruturalista, que entende os campos de lutas hegemônicas que tentam preencher de sentidos os discursos políticos. Nessa direção, destacamos outro trecho da fala do gestor educacional, quando percebemos a importância desse mesmo olhar, quando diz que:

*(...) esse projeto busca ter um olhar diferente para as escolas em áreas conflagradas, de risco social, de baixo desenvolvimento social, áreas controladas pelo narcotráfico, por milícias, ou áreas recentemente pacificadas. (Gestor do projeto *Escolas do Amanhã* da SME-RJ).*

E continua sua declaração, ao afirmar que o projeto procura proporcionar o direito ao acesso de escolarização de qualidade, antes, direito negado historicamente a determinadas camadas excluídas em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, os estudos de CANDAU (2003, 2008 a, b), com relação aos direitos humanos e a educação, enriquecem os estudos referentes a essa temática, ao aproximar a educação multi/intercultural<sup>29</sup> e a educação em direitos humanos, além de buscar, a partir de um olhar democrático, defender as identidades plurais e criticar a desigualdade social.

O que nos levou a pensar sobre a educação em direitos humanos e os possíveis interstícios discursivos entre essas duas visões de educação que poderiam estar inseridos no projeto *Escolas do Amanhã* da SME-RJ, tão urgente para a educação pública na atualidade, em que as demandas de grupos específicos, através de suas particularidades e propriedades, impulsionam a implementação de novas políticas curriculares. Porém, o que percebemos nessa análise é uma pretensão de garantia dos direitos humanos, e não uma conscientização da necessidade de se implementar uma proposta educacional nesse sentido.

A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. A relação entre questões relativas a justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. (CANDAU, 2008a, p.46).

Além de destacar aspectos históricos de injustiça social, o gestor entrevistado continua a sua fala, abordando as questões culturais das comunidades de cada escola que faz parte do seu projeto, reflete sobre a importância de se valorizar as culturas locais e sobre o potencial que existe em torno do aprendizado informal realizado por mães e

---

<sup>29</sup> Termo utilizado pela autora, ao se referir a uma educação multiculturalmente comprometida.



familiares, na transmissão de suas culturas dentro do espaço escolar. Isso nos remete, mais uma vez a OLIVEIRA & PEREIRA (2009), quando apontam para as práticas cotidianas dialógicas que consideram aspectos sociais, culturais e históricos que rodeiam as escolas.

A questão da diversidade das múltiplas culturas e suas diferenças pode ser analisada pelo viés positivo que recheia os discursos de uma educação pública plural:

*Primeiro a gente respeita as diversidades socioculturais existentes em cada uma das escolas, a gente procura dar forma aos projetos das escolas e valorizar o que é desenvolvido em cada escola (Gestor do projeto Escolas do Amanhã da SME-RJ).*

Nesse sentido, o entrevistado aponta para a valorização da comunidade escolar, a partir do entendimento de que ela se desenvolve por meio de sua própria cultura:

*A valorização do aprendizado que a comunidade pode aferir a escola, a comunidade tem muito que ensinar aos alunos, então você tem atores sociais na comunidade que podem trazer contribuições significativas para a escola (Gestor do projeto Escolas do Amanhã da SME-RJ).*

O que corrobora para a nossa discussão sobre currículos multiculturalmente comprometidos com a cultura de cada escola. Ainda com a resposta desse entrevistado que assegura essa preocupação:

*Respeitando a cultura de cada escola, que tem seus hábitos. (Gestor do projeto Escolas do Amanhã da SME-RJ).*

No ponto em que o Gestor das *Escolas do Amanhã* enfatiza a ideia de que é preciso valorizar a cultura popular, encontramos um ponto de congruência com os pressupostos multiculturais que valorizam a cultura popular e defende que esta deva ser repensada como cultura, como conjunto de conhecimentos acumulados, que são sistematizados no cotidiano escolar e que interpretam os significados atribuídos pelos agentes sociais.

Falamos de diferença, diversidade e identidade, conceitos intimamente ligados à questão cultural, como forma de ser, estar e ver o mundo; o que nos traz a lembrança, o legado freireano, que evidencia a leitura do mundo em sua filosofia, que pensa democraticamente a educação e, principalmente, a escola pública, a partir da valorização das

identidades, dos sujeitos, de seus múltiplos modos de perceber o mundo que os cerca e que os constitui; e das diferenças culturais e suas relações, que se entrecruzam dentro da escola. Um outro recorte da fala do entrevistado, por exemplo, quando ele diz:

*Estamos selecionando 16 escolas com um olhar mais diferenciado ainda.*  
(Gestor do projeto *Escolas do Amanhã* da SME-RJ)

Nos reporta às análises multiculturais de CANEN & CANEN (2005, p.43), embasadas em SANTOS (2001), na articulação das “diferenças dentro das diferenças”. Uma questão pontual nos estudos multiculturais da atualidade.

A análise documental, realizada através da consulta do material disponibilizado pela SME-RJ (Anexos 1, 2 e 3), na cartilha das *Escolas do Amanhã* (Anexos 4, 5, 6 e 7) e da série de reportagens do Jornal *O Globo* (Anexos 8, 9, 10, 11, 12 e 13), corroborou para que a triangulação de dados enfatizasse aspectos complexos nessa análise de cunho multicultural. Foi possível destacar questões pertinentes a essa temática, como: a questão do currículo multiculturalmente comprometido; a construção de práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas; os fundamentos humanistas do projeto *Escolas do Amanhã* estarem preocupados com as demandas específicas de cada escola em área de risco; a reiteração do valor da integração “escola-família-comunidade”; a valorização das diferenças com relação às identidades dos/as alunos/as atendidos por esse projeto e das experiências desenvolvidas em torno das realidades escolares desiguais, que fazem parte desse projeto; a ênfase atribuída às histórias de vida das comunidades e no reconhecimento dos significados construídos e compartilhados dentro e fora de cada escola.

#### **5.4 *Escolas do Amanhã* e proposta curricular: possibilidades multiculturais?**

A partir da análise dos dados obtidos nessa pesquisa, nos foi possível aproximar o referencial teórico da perspectiva multicultural às evidências das observações de campo, das entrevistas e do material documental, que reforçou a centralidade da categoria cultural nesses estudos. Nossa escolha de trabalhar com cultura(s) como rede de significados

ampliou o olhar multicultural para tal projeto, ao destacar a categoria de identidade. No entanto, percebemos um distanciamento conceitual com relação à perspectiva pós-estrutural. Pois, em algumas evidências encontramos essencializações discursivas com relação às identidades em jogo, tanto individual, como no caso dos/as alunos/as dessas escolas, quanto com relação à identidade coletiva das comunidades em destaque. Também no que diz respeito à identidade institucional própria das *Escolas do Amanhã*. Porém, apostamos na valorização de uma proposta curricular que aponta para a importância de uma educação diferenciada e ajustada às demandas específicas de comunidades carentes, como é o caso do projeto *Escolas do Amanhã*; e para a valorização de seus/suas alunos/as, em posição específica de desvantagem sociocultural.

Todas as questões envolvidas em torno dessa metodologia, desde a análise documental, do estudo de caso, das evidências da observação de campo, das entrevistas realizadas (de cunho informal), passando pela escolha dos entrevistados; assim como, da produção dos contatos, agendamento das reuniões na SME-RJ, da elaboração prévia do roteiro da entrevista semi-estruturada com o gestor do projeto *Escolas do Amanhã*; da transcrição dos dados e da análise das repostas, com breve comparação ao referencial multicultural pesquisado anteriormente em textos escolhidos, fichados e apresentados em forma de resumos; também da disciplina Prática de Pesquisa, junto à orientadora dessa dissertação; até chegar a essa breve apreciação, demonstra a complexidade das etapas do processo dessa pesquisa e da necessidade de nosso mergulho consciente como pesquisadores/as.

Ao analisar a proposta das *Escolas do Amanhã*, encontramos pistas que nos possibilita afirmar o caráter agregador enfatizado nos pilares de construção desse projeto. Quer dizer que existe a pretensão de agregar diversos atores, associações, secretarias de diversas áreas de atuação públicas, ONGs, empresários, no intuito de formar uma rede de ações positivas em torno desse projeto, ações essas, estimuladas pelos princípios norteadores do Bairro Educador. A *Escola do Amanhã* não segrega e não pretende confinar seus/as alunos/as em guetos e distanciá-los da sociedade, ao contrário, pretende agregar e incluir toda a sociedade e pede a participação voluntária da mesma. A *Escola do Amanhã* agrega os

fundamentos dos direitos humanos, do multiculturalismo; e clama pela democracia através de sua proposta de gestão.

Na prática, esse caráter pode estabelecer as possibilidades de uma gestão democrática e participativa, construída a partir desses alicerces aqui já mencionamos, como: a participação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, o respeito às múltiplas vozes e suas diferentes ideias, na aproximação de um consenso em nome de um ideal comum, em que todas as instâncias envolvidas nas ações coordenadas por todos possam ocorrer no espaço da educação. Sendo assim, um diálogo amplo precisa ser favorecido com seus representantes. A questão do diálogo é fundamental em todo o processo que se diz democrático e elemento norteador de estratégias pedagógicas com postura multicultural.

Entendemos uma preocupação de cunho multicultural “por via de propostas que levem em conta a necessidade da construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas e buscando repensar a educação e outros campos da vida social de forma multicultural.” (CANEN, 2005, p.181) na proposta das *Escolas do Amanhã* com relação às desigualdades sociais, de oportunidades, de direitos, de garantias plenas de humanidade, em que condições sociais injustas aviltam a dignidade humana. Porém, entendemos que:

Esta é uma perspectiva de multiculturalismo que o reduz a ações afirmativas, de garantia de acesso das identidades plurais, marginalizadas, a espaços educacionais e sociais, de forma a garantir supostas correções e reparações a injustiças passadas. (CANEN, 2005, p.181).

Ao invés de excluir, As *Escolas do Amanhã* procuram investir em novas propostas educacionais para os seus atores escolares, antes desqualificados socialmente, por pertencerem a guetos excluídos, marginalizados e isolados pela exclusão social e que agora passam a ser valorizados em suas diferenças, levadas em conta suas demandas de melhores condições de vida.

Nesse sentido, o caráter de ser incorporador de minorias discriminadas se torna lugar comum nos discursos sobre o tema. Utilizamos esse ponto da discussão para analisar o emprego diferenciado de sua proposta curricular, com relação a demandas sociais

de minorias discriminadas, que se posiciona de maneira crítica com relação às desigualdades sociais. Como no caso das necessidades prementes do público atendido nas áreas de risco social, onde as *Escolas do Amanhã* estão inseridas, mesmo ao correr o risco de ser comparada e sublimada pelo seu possível caráter assistencialista com relação às comunidades carentes em questão.

Desse modo, entendemos com CANEN & CANEN (2005) a identidade institucional das *Escolas do Amanhã*, construída através das identidades coletivas que acompanham os territórios onde estão inseridas. E ainda, a partir da identidade individual de seus/suas alunos/as considerados “diferentes” por suas especificidades. A *Escola do Amanhã* procura oferecer oportunidades educacionais em resposta à equidade almejada por todos que se preocupam com os direitos sociais.

De acordo com CANDAU (2002), pensando em FORQUIN (1993), a educação só se apresenta de fato como multicultural, no momento em que a escola adota certas escolhas político-pedagógicas que representem a diversidade cultural de sua comunidade. Nesse sentido, destacamos o intuito da proposta das *Escolas do Amanhã*, que busca na aproximação da escola com a sua comunidade o ponto de partida para as suas ações, podendo ser pensadas como práticas multiculturalmente comprometidas com relação à valorização da cultura local, popular, que é trazida para dentro dessas escolas por meio das mães comunitárias, dos “oficineiros”, base da proposta do *Bairro Educador*.

Em decorrência de todas essas polêmicas, pode ser útil situar a emergência do multiculturalismo, clarificar suas abordagens teóricas e possíveis desdobramentos curriculares, identificar tensões e discutir as possibilidades de uma abordagem multicultural na promoção de uma educação democratizadora, crítica e comprometida com o desenvolvimento de uma cidadania plural e participativa. (CANEN & MOREIRA, 2001, p.16).

A partir das ideias desse autor entendemos a dimensão política que atravessa a discussão multicultural e afeta o currículo em sua estrutura, definindo tomadas de decisão, que no currículo diferenciado das *Escolas do Amanhã* propõem, através de uma preocupação política, ações propositivas contra os problemas sociais que essas escolas enfrentam. Vale lembrar que a partir de decisões articuladas no âmbito da política curricular, mudanças podem ocorrer através de ações centradas na realidade vivenciada pelos/as alunos/as que fazem parte

dessas escolas, ou seja, a partir de coordenadas ampliadas com relação aos currículos das outras escolas da mesma rede.

Na proposta curricular do projeto *Escolas do Amanhã* várias frentes de atuação foram chamadas a efetivar uma amplitude de ações positivas, elaboradas em seus pilares, como as estratégias didáticas diferenciadas propostas com relação ao horário integral; a utilização do método *Uerê-Mello* (Ver capítulo 2, p. 62) de ensino, anunciado para trabalhar as deficiências cognitivas de alunos/as com traumas por conta da proximidade com ações violentas, tendo por base as recentes pesquisas da neurociência; a convocação de mães dos/as alunos/as para ajudarem no dia a dia das salas de aula e que ajudam a identificar os problemas dos/as alunos/as faltosos, além de trazer suas próprias experiências sociais e culturais para a reapropriação curricular, em novas práticas pedagógicas; entre outras ações.

Desse modo, vale destacar a importância dessa proposta curricular que vislumbra, além da mera aceitação do conhecimento social extraescolar, a valorização das culturas locais como verdadeiros aportes interativos na efetivação de práticas escolares de cunho multicultural, que podem carregar um potencial crítico das concepções contemporâneas de currículo, que valorizam a diversidade cultural (CANEN, 2009). Conforme procuramos enfatizar, a questão curricular de cada escola precisa ser contextualizada ao abordar as práticas sociais dos sujeitos escolares. Assim, o multiculturalismo aponta para o currículo uma percepção de alunos concretos, ponto de partida para o questionamento central dessa dissertação: O projeto *Escolas do Amanhã*: possibilidades multiculturais?

Nessa perspectiva, podemos acreditar na possibilidade de vir a ser o currículo diferenciado das *Escolas do Amanhã*, um currículo escolar multiculturalmente orientado MOREIRA (2009), quando apontar para o reconhecimento das diferenças, e relacionar as questões de gênero, etnia, religião, entre outras questões multiculturais, ao seu projeto político pedagógico; ressaltando os aspectos socioculturais extraescolares, na intervenção de novas práticas pedagógicas e na (re) elaboração de seus conteúdos, sempre na intenção das especificidades de determinados grupos sociais e culturais, como é o caso dos grupos das áreas de risco da cidade do Rio de Janeiro.

Diante do que foi exposto, a questão central dessa pesquisa nos aponta para um caminho investigativo com viés multicultural, repleto de difusas percepções sobre as práticas docentes criadas e constantemente ressignificadas nos contextos escolares, mas com caráter crítico que pretende analisar a efetivação de práticas sociais emancipatórias, no que tange às propostas democráticas e participativas em educação por essa ótica plural. Nesse sentido, a diversidade cultural assume lugar de destaque, assim como a cultura de cada escola, constantemente ressignificada nos currículos em ação. “Currículo em ação multiculturalmente comprometido” CANEN & OLIVEIRA (2002).

O projeto *Escolas do Amanhã* aponta para a questão da diferença diante do quadro de desigualdade social em que essas escolas estão inseridas; e para a educação multicultural como forma de assegurar igual oportunidade de sucesso escolar para pessoas ou grupos em condições carentes de oportunidades. A educação multicultural deve ser encarada como processo permanente de crítica e de conscientização das desigualdades. Portanto, a respeito da análise e interpretação dos dados levantados nessa pesquisa, podemos pensar nas possibilidades multiculturais dos ideais democráticos de igualdade que corroboram para os atuais embates da educação pública em confronto com a questão da desigualdade social e seus embates.

Buscar uma escola pública renovada, que se compreende e compreende o meio social onde atua, assumindo o compromisso com as ações transformadoras da vida social, na direção da igualdade social, requer um modo de atuação que prima pelo entrelaçamento entre escola e contexto social. Afinal, a instituição escolar não é uma ilha afastada do continente. (CABRAL & LUCAS, 2010, p.61).

Acreditamos no projeto *Escolas do Amanhã* e em seus potenciais multiculturais como possibilidades futuras, que destacam a preocupação com alunos/as de áreas de risco, que sofrem com o assédio de uma violência urbana, que têm índices de aprendizado abaixo das médias estabelecidas pelos órgãos avaliativos, e que por isso são considerados diferentes dos demais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME-RJ). E mais, um projeto que está voltado para as demandas de comunidades carentes e que as respeita e valoriza, a partir de sua cultura local, trazendo-a para fazer parte de cada uma das escolas inseridas no projeto, o que destaca sua proposta curricular diferenciada. A ideia das *Escolas do Amanhã* não é usar de estereótipos e de preconceitos com relação às crianças e

jovens moradores de favelas e pobres, mas de oportunizar melhores condições de educação escolar.

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 1999).

Portanto, essa dissertação demonstra que acreditamos na dimensão ética e plural do projeto *Escolas do Amanhã*, que reconhece a diferença de suas escolas, de seus/suas alunos/as e, nesse sentido, alinha-se aos pressupostos de uma educação multicultural. No entanto, sabemos que “esse reconhecimento é fundamental, mas não basta.” CANDAU (2008b).

Não é suficiente um reconhecimento teórico ou formal, expresso em declarações meio retóricas. Esse reconhecimento precisa ser acompanhado de políticas de valorização, de políticas de acesso a oportunidades, de políticas de acesso ao poder, que são fundamentais para que esses sujeitos históricos tenham uma cidadania plena na sociedade. (...) É nesse horizonte que se situam as políticas de ação afirmativa, orientadas a favorecer determinados grupos que tiveram suas oportunidades de acesso a recursos e bens da sociedade negadas ou minimizadas ao longo da história. (p.111).

O que nos traz à lembrança a fala do Gestor das *Escolas do Amanhã*, que na entrevista aqui apresentada (Anexos 14 e 15), relevou essa questão como preocupação que impulsiona tal proposta e nos faz questionar, mais uma vez, a sua possibilidade multicultural. Podemos dizer que as *Escolas do Amanhã* são multiculturais? Podemos pensar em possibilidades multiculturais críticas, nesse conjunto de análises sobre o projeto *Escolas do Amanhã*, que tem o intuito de minimizar os efeitos negativos das condições sociais vulneráveis em que se encontram grande parcela de nossa população e em “uma nova ética no respeito às diferenças” (FREIRE, 1992). Ao invés de tratar essas crianças e jovens moradores de favelas, em áreas de risco conflagradas pela violência urbana no Rio de Janeiro, como desprivilegiados, as *Escolas do Amanhã* consideram-nos como os privilegiados de suas intenções e ações educativas mais éticas e plurais.

A educação multicultural aponta para a percepção desses/as alunos/as concretos (CANEN, 2009), em meio às representações de identidades sociais e culturais



presentes em nossa sociedade que, por vezes, inferiorizam crianças e jovens mais carentes, podendo existir novos olhares preocupados com as demandas das diferenças rotuladas, estigmatizadas e com práticas sociais democráticas. “O multiculturalismo requer que sejamos críticos com relação a nossos discursos. Que não ignoremos as diferenças dentro das diferenças. Que não congelemos identidades.” (CANEN, 2005, p.192). Nesse sentido, acreditamos na possibilidade multicultural desse projeto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro (...) contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção do mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto.*

Paulo

Freire

Sabemos dos graves problemas que a educação pública no Brasil vem atravessando em sua trajetória histórica, desde sua implementação, até a atualidade. Como pesquisadores/as temos que encarar de maneira crítica a condição da escola pública diante da desigualdade social, frente aos problemas que enfrenta como instituição social no decorrer de décadas, além de assumir nosso inevitável papel político como educadores/as/professores/as, pela consciência de que representamos a educação.

Nesse contexto, a *Escola do Amanhã* deixa de ser unicamente um projeto assistencialista e passa a ser um ambiente pedagógico preocupado em transformar a escola para aqueles que estão em desvantagem social, cultural e educacional. E, nesse estudo, procuramos encará-lo com um olhar multicultural crítico, ou seja, um olhar que procura pela identidade e pela diferença desses/as alunos/as a quem o projeto se destina. Eles/as são os/as alunos/as dessas escolas públicas encravadas nas áreas mais perigosas do Rio de Janeiro, as áreas de risco, onde as favelas aparecem em destaque; onde a pobreza, a violência e a injustiça social apresentam a realidade de milhares de crianças e jovens, em comunidades carentes do poder público. Nosso olhar multicultural procura pela justiça social, pela igualdade de oportunidades e renega a desigualdade social enquanto fomentadora das injustiças e das diferenças.

O projeto das *Escolas do Amanhã* pretende responder às expectativas da maior parte de nossa população necessitada e carente de condições básicas de vida, como segurança pública, saúde, cultura e, até mesmo, educação; e também, de qualidade de vida. Os

pilares desse projeto apontam para a oferta de tempo integral, saúde nas escolas, mães educadoras e ensino diferenciado; e representam tais expectativas. Nesse sentido, podemos encontrar a possibilidade multicultural inserida nessa proposta educacional das *Escolas do Amanhã*, que está direcionada a esses/as alunos/as moradores/as dessas comunidades carentes, que pertencem as 151 escolas das áreas de risco da cidade do Rio de Janeiro. Como uma espécie de tábua de salvação, a escola pública procura abarcar projetos sociais que favoreçam as camadas menos favorecidas da sociedade. Porém, nem sempre a escola consegue dar conta de todos os objetivos impostos a ela por uma sociedade carente de seus próprios direitos. Na atualidade, pensamos a necessidade da escola ser multicultural, no sentido de agir a partir de uma leitura crítica de mundo e comprometida com a diversidade cultural e desigualdade social desse mundo da qual faz parte e é constituída.

Diante do exposto, essa dissertação tenta contribuir nas discussões sobre a educação pública de hoje, de amanhã, e de seus ditames democráticos que nos conduzem à nossa responsabilidade cidadã como educadores/as/professores/as e como pesquisadores/as, em tempos tão difíceis para o educar. É importante destacar o nosso papel na condução de novos conhecimentos que visem o sucesso de empreitadas educacionais, que tenham como escopo a transformação social e a mudança para um mundo melhor para as novas gerações. Pois, qualquer proposta inovadora em educação, qualquer projeto, planejamento, só vai ter efeito com nossa colaboração e a nossa adesão. E o campo de pesquisa em educação pode ajudar nesse sentido.

A pesquisa multicultural aponta para a complexidade de contextos desiguais e para as questões relacionadas às dinâmicas socioculturais que se entrecruzam nas relações entre as identidades, as diferenças e suas diversidades. Como no caso dessa pesquisa, que encarou o projeto das *Escolas do Amanhã* a partir da proposta multicultural. Ao pensar nessa complexidade, partimos para o ato de organizar nossas reflexões de maneira cuidadosa, pois o trabalho do/a pesquisador/a comprometido com sua responsabilidade é árduo e incansável ao pensar, também, nos obstáculos que surgem no desenrolar do processo investigativo.

A pesquisa é um trabalho que precisa ser feito e construído em conjunto, na valorização de ideias que enriquecem o seu próprio fazer. Podemos chegar a essa simples

conclusão, de que pesquisa é uma ação plural, é feita em conjunto, é um produto multifacetado por suas várias instâncias, por seus resultados que podem resultar em novas etapas, em novas perguntas, enfim, um ciclo incansável de questionamentos. A partir das análises desenvolvidas em torno dos documentos apresentados, das entrevistas realizadas e do estudo de caso em questão, houve o desencadeamento de novas ideias, de novos questionamentos, que nos apontam para novos caminhos investigativos, como uma espécie de rede de saberes, que vai tecer através das cores, novas nuances, que podem assumir um caráter transformador, no que diz respeito à construção de novos conhecimentos. Desse modo, torna-se essencial ressaltar a interlocução com os pensadores e estudiosos do campo da educação e de outras áreas do conhecimento na transversalidade de teorias que possibilitam a tessitura dessa rede.

Encontramos a possibilidade multicultural no projeto das *Escolas do Amanhã*, quando avistamos na proposta central do projeto a preocupação com seus/suas alunos/as; quando analisamos a identidade coletiva das comunidades em áreas de risco; e na identidade institucional própria dessas escolas, evidenciadas, até mesmo, em uma logomarca específica em seu uniforme escolar; também distinto do uniforme escolar oficial usado por todos os estudantes da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Entendemos que, multiculturalmente, o currículo proposto pelo projeto está comprometido com as necessidades desses/as alunos/as, no que diz respeito, por exemplo, à utilização de métodos de ensino diferenciados, como o método *Uerê-Mello*, que prioriza as questões psicológicas e da neurociência, no sentido de trabalhar com essas crianças e jovens que sofrem os efeitos negativos da violência urbana. No estímulo dos *Cientistas do Amanhã*, que preconiza a investigação científica para novas descobertas e o *Educopédia*, que traz as novas tecnologias e a internet para escola. Na mesma direção multicultural, a valorização de cada comunidade e de suas culturas também é enfatizada nesse currículo, que traz para dentro das escolas as mães comunitárias e seus ensinamentos, os oficinairos que ensinam o que sabem em espaços culturais dessas comunidades e, nesse sentido, reafirma um dos pressupostos do *Bairro Educador*, juntamente com a proposta de saúde nas escolas.

Apenas nos detemos em um dos pilares, o mais importante desse projeto, que tem como intuito retirar das ruas crianças e jovens que precisam e devem estar dentro das escolas, estudando, aprendendo, sociabilizando, desenvolvendo a cidadania com qualidade e dignidade – a escola em tempo integral. Apesar de atividades nos contraturnos, de oferta de aulas de reforço escolar em horários alternativos, o tempo integral anunciado nos pilares do projeto das *Escolas do Amanhã* ainda não passa de intenção, de proposta, que precisa virar ação, concreta e real, na prática. Quando estudantes possam entrar na escola no início do dia e sair no final dele. Quando mães e pais e responsáveis possam ir para o trabalho e saber que seus filhos/as estão na escola e não nas ruas largados à própria sorte, enfrentando a marginalidade da cidade. Quando a escola pública se estruture definitivamente como espaço/tempo de educação de qualidade.

Isso é direito, está na Constituição do Brasil.

Nesse sentido, pensamos a importância de uma formação multicultural para professores/as em nosso país, a fim de que futuros profissionais em educação estejam comprometidos por uma convicção crítica de transformação social, por uma educação plural, democrática e justa, que reconheça as diferenças e enfrente a desigualdade social com propostas inovadoras. Valorizamos a importância de resgatar o sentido de fazer educação no presente, com olhares docentes voltados para um futuro de possibilidades, que seja concreto e eficaz no amanhã. O que ainda nos impele a indagar sobre a pergunta que não pode se calar entre nós, como força motriz para novas e infinitas investidas na pesquisa multicultural em educação. A escola pública pode se transformar em uma escola multicultural? Será que uma formação docente multicultural conscientizará novas gerações de profissionais em educação com relação às demandas de uma sociedade desigual? E as *Escolas do Amanhã* têm futuro?

Todas as crianças e jovens brasileiros têm direito a realizar seus sonhos, têm direito ao amanhã, mas têm direito a um hoje digno e decente. E um amanhã com qualidade e igualdade de oportunidades. Enfim, será possível? E a resposta, quem pode ainda nos dar é Paulo Freire, um brasileiro, um educador que acreditou na educação como forma de mudar o mundo e na ação de todo/a professor/a em nosso país. “Mudar é difícil, mas é possível.”

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Caderno de Pesquisa*, n.49: 51-54, maio, 1984.

ALVES-MAZZOTTI, A., J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BHABHA, H. *O local da cultura*. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

BERTA E RAMALHO. *O X da questão. Rascunhos do futuro*. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2010.

BIRMAN, J. *Psicanálise, Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teia*, v.11, n.22, p.7-29, maio/agosto 2010.

CABRAL, S. R. *Imagens Cotidianas da Escola*. III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos. UFF, agosto/ 2010.

CABRAL, S. R. & RIBEIRO, S. M. *Escola-Uma Estratégia de Risco*. Comunicação no I Seminário Internacional Direitos Humanos-Violência e Pobreza. PROEAL-UERJ, 2006.

CABRAL, S.R. & RIBEIRO, S. M.L. Lucas. *VIOLÊNCIA X ESCOLA: cidadania em risco?* VII Congresso Argentino Chileno de Estudos Históricos e Integração Cultural. Universidade Nacional de Salta. Faculdade de Humanidades. Escola de História da República Argentina. Salta: Argentina, 2007.

CABRAL, S. R. & LUCAS, S. *Violências nas Escolas: desafio para a prática docente?* Rio e Janeiro: GRAMMA, 2010.

CABRAL, S. R. & RIBEIRO, S. M. Lucas. *Escola – uma estratégia de risco*. Comunicação no I Seminário Internacional Direitos Humanos – Violência e Pobreza. Rio de Janeiro: PROEAL-UERJ, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, V.M. (Org.). A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V.M. et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Didática e interculturalismo: uma aproximação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. In: LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L.F.E.C. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. “A diferença na universidade ainda é mais um esbarrão do que um encontro.” In: GARCIA, R.L. e ZACCUR, E. *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006b.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. V.13, n.37. Rio de Janeiro, jan./abr., 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: SACAVINO, S. e CANDAU, V. M. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP&Alli Editora, 2008b.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, S. e CANDAU, V. M. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP&Alli Editora, 2008c.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. C. e NASCIMENTO, M. G. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANEAU, V. M. e SACAVINO, S. (Orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. 2 ed. Petrópolis, RJ: DP&Alli Editora, 2003.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77. Dezembro, 2001.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e Alfabetização: algumas reflexões. *Contrapontos* - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, ciência e cultura: desafios para o ensino médio*. Ministério da Educação. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C. MACEDO, E. (Orgs.). *Currículos e debates contemporâneos*: São Paulo: Cortez, 2005.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.16, n.59, p.171-314, abr./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, R. M. M. *Subjetividade e Educação: Conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

\_\_\_\_\_. *Teacher Continuing Education, Cultural Diversity, and Education for Liberation: reflecting about an experience in Brazil*. 55<sup>th</sup> Annual Conference, CIES 2011 Montréal, at the section 449: Teachers as Ambassadors of Multiculturalism, chaired by Mariusz Galczynski, McGill University, Canadá.

CANEN, A., ARBACHE, A., P., FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, RS: v.26, n.1, p.5-210, Jun./Jul., 2001.

CANEN, A. & CANEN, A. G.. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, pp. 40-9, 2005a.

CANEN, A. G & CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005b.

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.



CANEN, A. & OLIVEIRA, A.M.A.de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. N. 2. Rio de Janeiro. Set./Out./Nov./Dez., 2002.

CANEN, DINIZ & OLIVEIRA. Currículo: Uma questão de Cidadania. In: CANEN, A. & SANTOS, A. R. dos. *Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CANEN, A. & SANTOS, A. R. dos. *Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

CANEN, A. & XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: avaliação política pública Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.333-334, jul./set., 2005.

CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano. A arte de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora VOZES, 2004.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.p.25-62. In: NEGRÃO, V.G. e GUIMARÃES, J.L. *A Indisciplina e a Violência Escolar*. In: [www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf).

\_\_\_\_\_. Janela da alma, espelho do mundo. In: Novaes, A. (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COSTA, M.V. Currículo e Política cultural. In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CURY, C. R. J. Políticas Inclusivas e compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124. São Paulo, jan./abr., 2005.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Nº8. 069, de 13 de julho de 1990.

ESTEBAN, M.T. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: GARCIA, R.L. e ZACCUR, E. *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FORQUIN, J-C. Escola e Cultura. *As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. São Paulo: GRAAL Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000 a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000 b.

FREIRE, P., FREIRE, A. M. A. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HABERMAS, J. *Obras Escolhidas de Jurgen Habermas*. Vol. 1: *Fundamentação Linguística da Sociologia*. Portugal: Edições 70, 2009.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2005.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. 11º ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LACLAU, E. *On Populist Reason*. London: Verso, 2005.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy: towards a Radical Democratic Politics*. London, Verso, 1985.

LARAIA, R. de B. *Cultura. Um conceito antropológico*. 12 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E. C. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, A. C. *Políticas de Integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In LOPES & MACEDO (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 73- 94, 2002.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículos e debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCAS, S. & CABRAL, R. S. *A Visão Multicultural do Cotidiano Escolar: desafio curricular*. III Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos – GRUPALFA. Niterói, RJ: UFF, agosto/2010.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E. C. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.11, n.32, p.285-296, ago., 2006ª.

\_\_\_\_\_. Currículo, política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006b.

MAFFESOLI, M. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MATTÉI, J. F. *A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

McLAREN, P. *A Vida nas Escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDONÇA, D. de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*. Volume 43. Número 3. Set/dez, 2007.

MINAYO, M.C.de S. (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. 11º ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, Maio/Jun./Jul/Ago., 2003.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa. Gradiva, 1996.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Codex, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, L. F. & PEREIRA, M. I. L. Professores e Gestores Educacionais e a Construção de uma Escola Pública de Qualidade. In: CANEN, A., SANTOS, A. R., dos. (Orgs.) *EDUCAÇÃO*

MULTICULTURAL: *Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2009.

OLIVEIRA, R. J. Ética e educação. A formação do homem no contexto de crise da razão. *Revista Brasileira de Educação*, n.2, Mai/Jun./Jul/Ago., 1996.

PACHECO, J. A. *Escritos Curriculares*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *pluralidade cultural: orientação sexual*// Secretaria de Educação Fundamental. -2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PASSERON, J.C. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACAVINO, S. & CANDAU, V. M. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis, RJ: DP&Alli Editora, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Coimbra, *Centro de Estudos Sociais*, p.62, 1999.

\_\_\_\_\_. Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo, e conhecimento. *Educação e Realidade*, v.26, n.1, p.13-32, 2001.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS, MEC. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC, 2004.

SILVA, T. T. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. *Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). *Derrida & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, M. I. P de, FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M.(Org.). *Educação Intercultural. Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. L.R. de. *Violência*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005.

STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

VELHO, G. *Individualismo e cultura. Notas para uma sociedade contemporânea*. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

XAVIER, G. P. de M. & CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp*. Vol.19, n.3(57) – set./dez. 2008.

ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R.A.T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZALUAR, A. & ALVITO, M. (Orgs.). *Um século de favela*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.


# **ANEXOS**



## ANEXO 1

## Schools of Tomorrow Program

### Main Pillars





**Remedial Classes**  
Reduce the gap between ST and network schools improving student performance significantly, with remedial classes when needed

**Full time education**  
Keep students inside schools and/or cultural or sports centers from 7am to 5pm, offering a safe and stimulating environment

**Health Program**  
Program of comprehensive health care (health promotion, prevention and care) for children and youth

**Community involvement**  
Open the school to the participation of the communities, so that learning becomes an ongoing process





**Escolas do Amanhã**

**Science program**  
Establish innovative Science teaching, with the training of teachers and the installation of a science laboratory inside each classroom

**Dynamic way of learning**  
Enhance attendance levels by sparking the curiosity of students with creative and innovative teaching techniques

## Schools of Tomorrow Program

### Main Pillars





**Remedial Classes**  
Reduce the gap between ST and network schools improving student performance significantly, with remedial classes when needed

**Full time education**  
Keep students inside schools and/or cultural or sports centers from 7am to 5pm, offering a safe and stimulating environment

**Health Program**  
Program of comprehensive health care (health promotion, prevention and care) for children and youth

**Community involvement**  
Open the school to the participation of the communities, so that learning becomes an ongoing process





**Escolas do Amanhã**

**Science program**  
Establish innovative Science teaching, with the training of teachers and the installation of a science laboratory inside each classroom

**Dynamic way of learning**  
Enhance attendance levels by sparking the curiosity of students with creative and innovative teaching techniques

## ANEXO 2


**Educating-Community**  
Equation



**“It takes a whole village to raise a child”**  
(African proverb)

Education + Urban infrastructure + Community local agent =

**Educating-Community**



## ANEXO 3

## Educating-Community Strategies



### How to articulate this territory?

- Integrated vision of the school in the community life, developing partnerships with governmental and non-governmental institutions, as well as identifying local social agents aiming at the creation and expansion of educational spaces in the neighborhood
- Develop the self-esteem of students, parents and caregivers around the school and community
- Develop a synergy between the schools serving the same community

## Educating-Community Tactics



- Identify the main gaps in Math, Portuguese, Science or other subjects using standardized tests applied in all schools, as well as identify infrastructure needs
- Revitalize and occupy the school with students, teachers, parents, to develop a sense of belonging to place
  - Involve students, teachers and communities along the process
- Identify and train Community Educators to develop partnerships between school and community
- Analyze and map the potential educational trails from each school, based on data of the type of trade, factories, industries and other companies located on the main streets and immediate surroundings

## ANEXO 4

# Escolas do Amanhã



## Apresentação

Escolas do Amanhã é um programa da Prefeitura do Rio que vai oferecer educação de qualidade, em tempo integral, a alunos de cento e cinquenta escolas da rede pública municipal, situadas em áreas de risco.

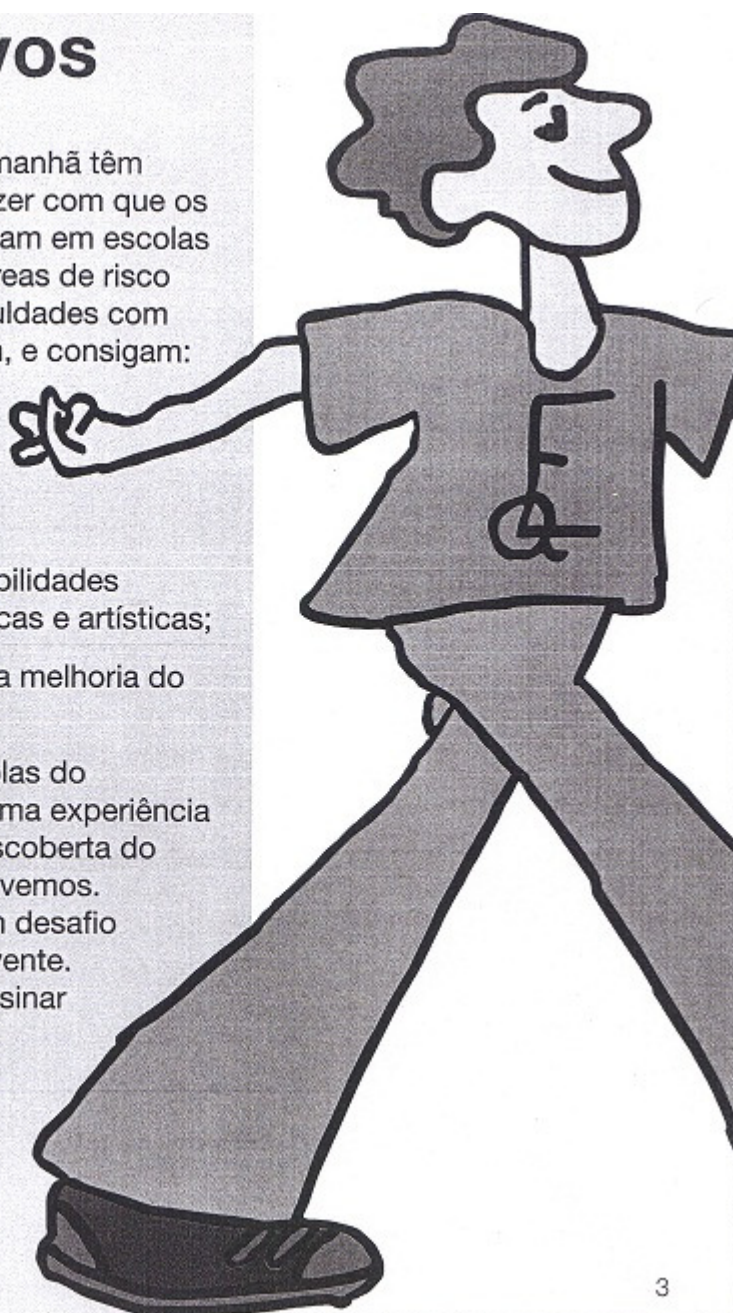
## ANEXO 5

## Objetivos

As Escolas do Amanhã têm como objetivo fazer com que os alunos que estudam em escolas localizadas em áreas de risco superem as dificuldades com que se defrontam, e consigam:

- aprender o conteúdo das disciplinas escolares;
- desenvolver habilidades intelectuais, físicas e artísticas;
- contribuir para a melhoria do seu entorno.

Estudar nas Escolas do Amanhã vai ser uma experiência fascinante de descoberta do mundo em que vivemos. Aprender será um desafio divertido e envolvente. Uma forma de ensinar mais dinâmica e alegre, que faz a criança aprender mais rápido.

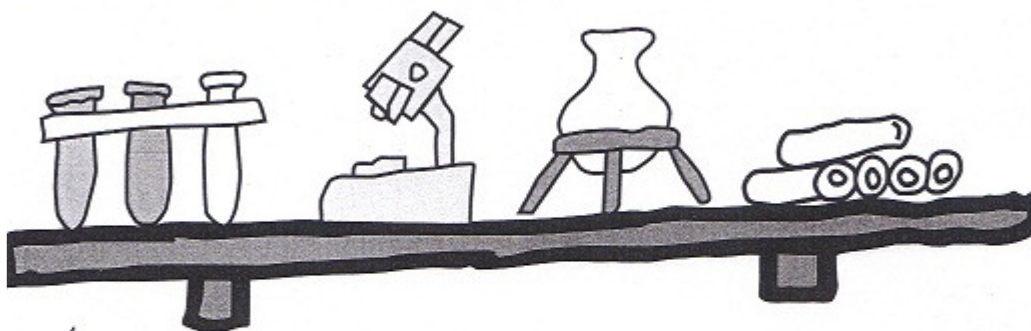


## ANEXO 6

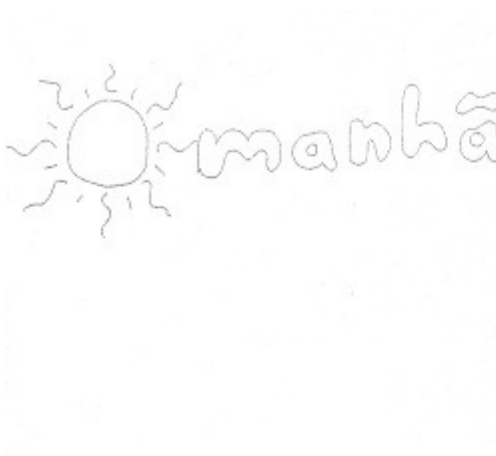
## Como funciona

Os principais pontos do programa Escolas do Amanhã são:

- educação em tempo integral;
- oficinas de arte, esportes e reforço escolar;
- incentivo à participação em torneios esportivos, eventos culturais e educacionais;
- cineclubes, informática com internet em banda larga e salas de leitura;
- sala de Saúde, com pessoal preparado para atender emergências escolares e cuidar da saúde dos alunos.



## ANEXO 7




**O Programa contará também com:**

- **Voluntários**  
Pessoas recrutadas e treinadas para dar apoio pedagógico;
- **Estagiários**  
Pessoal de apoio pedagógico e administrativo oriundo de universidades conveniadas;

- **Mães Voluntárias**  
Mães da comunidade que serão convidadas a acompanhar o cotidiano das escolas, colaborando, ainda, para controlar a frequência dos alunos;
- **Educadores Comunitários**  
Professores, servidores e moradores das comunidades que realizem o trabalho de empreendedor social, visando incrementar a relação das escolas com a vizinhança.

A **UNESCO** vai acompanhar e medir os resultados do programa.



Este foi o desenho vencedor do concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação para as Escolas do Amanhã. Autores: Christian Soares (14 anos), Fidélis do Nascimento (13 anos), Kamila Serra (14 anos), Lucas da Silva (13 anos), Luiz Henrique Barros (14 anos), alunos da turma 1902 da Escola Municipal Tatiana Chagas Memória.

RIO

OX DA QUESTÃO

# Rascunhos do futuro

Levantamento feito pelo GLOBO revela que, para crianças de escolas em áreas de risco, bandidos não são mocinhos

Ruben Berta e Sérgio Ramalho

Em uma manhã de maio na sala de aula de um Ciep da rede municipal, situado numa área cercada por favelas, na Zona Norte da cidade. Nas lâminas de estuadas de uma turma do 5º ano do ensino fundamental, estavam coladas pequenas estrelas, feitas de papel prateado. A experiente professora, de 60 anos, mais de 20 somente naquele colégio, explica, são varinhas de condão. A cena exemplifica um dos maiores desafios que o Rio e o país enfrentam: transformar, não pela mágica, mas pelo lúgubro, o destino de crianças que vivem onde os problemas sociais e a violência tornam especialmente difícil — e fundamental — a tarefa da escola. A partir de hoje, O GLOBO mostra, na série de reportagens "Rascunhos do futuro", o retrato do verdadeiro X da questão: a educação em áreas em risco.

Nos últimos dois meses, repórteres do GLOBO estiveram em dez colégios que atendem crianças moradores de favelas: oito em áreas dominadas pelo tráfico, um em região de violência e um numa comunidade com Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). As unidades fazem parte das 150 do projeto Escolas do Amanhã, de reforma escolar, implementado pela prefeitura no ano passado. Uma pesquisa, feita com 720 alunos de 7 a 12 anos de idade, mostrou que 407 (56%) apontam questões relacionadas com a violência como o maior problema do lugar onde vivem. Mas o levantamento vai além e traz um grito de socorro: 206 (29%) citaram especificamente os tiros e 136 (18,7%), os bandidos como os maiores vilões. Por outro lado, a polícia foi apontada por apenas 19 (2,6%) dos que responderam aos questionários.

— É um bem sinal, indica que a escola está conseguindo levar a essas crianças valores, que elas sabem identificar o que está errado — comenta a diretora de um Ciep na Zona Norte. A percepção de outras duas diretoras, contudo, indica que, a partir dos 12 anos, algumas crianças passam a ver os chefes de tráfico ou até milicianos como referência.

## Infraestrutura precária também é citada

• No Ciep, os trabalhos feitos pelos alunos com a "varinha de condão" refletem o desejo pelo fim da violência. O mural colado no sala ensina a frase proposta pela professora: "Com um simples toque de mágica, eu transformo o mundo". Dos textos produzidos por 22 crianças sobre o tema e colocados no mural, um deles tem letras maiúsculas e mais coloridas: "O mundo com paz é bem melhor". Um outro aluno conta como seria o seu paraíso de mágica: "Eu desejo modificar os tiros na comunidade". Logo atrás da violência, o levantamento mostrou que 167 crianças (23%) reclamaram de problemas de infraestrutura. Dito isso, com 72 respostas (10%), foi o que mais apareceu entre esses problemas. Além disso, a proximidade com o transporte que castigo o Rio em abril fez os alunos apontarem, em seguida, as chaves e os deslizamentos como vilões (60 respostas ou 8,2%).

As dez escolas visitadas pelo GLOBO são localizadas em seis regiões: zonas Norte, Sul e Oeste, Centro, além dos complexos de Maracanã e da Maré. É na unidade da Maré, que passou por uma série de confrontos entre policiais e bandidos nos úl-

timas semanas, onde os alunos mais se queixaram da violência: 89,2%. Na semana em que houve a primeira visita, o colégio funcionou precariamente durante um dia totalmente por causa de um tiroteio.

— A rotina fica completamente alterada. Podemos não só o dia de aula por causa do tiroteio, como também há consequências nos dias seguintes: os alunos ficam mais agitados, o processo de aprendizagem é todo prejudicado — afirma a diretora da escola da Maré.

Uma professora do mesmo colégio fala sobre como a proximidade com a violência se reflete diariamente na sala de aula.

— Aquelas crianças que têm uma relação de mais indiferença, que tratam dessa realidade como se fosse uma coisa comum, normalmente têm um desempenho escolar pior do que as crianças que ainda se chocam — comenta.



## Menos de três voluntários por escola

• Para realizar a série de reportagens "O X da questão - Rascunhos do futuro", os repórteres do GLOBO frequentaram por dois meses as dez unidades visitadas como se fossem voluntários. Atualmente, nas 150 Escolas do Amanhã, o número de pessoas que doam um pouco de seu tempo ainda é baixo: 420, menos de três por colégio.

Por segurança e para que os jornalistas captassem melhor a rotina dos alunos, apenas alguns profissionais, a diretora da escola e a Secretária de Educação sabiam da presença dos repórteres nas comunidades. Em cada unidade, foram feitas breves sessões de jornalismo, que duraram entre três e quatro dias. O ponto de partida foi um questionário para as crianças, que deu origem à pesquisa que embasa a série.

Para preservar a identidade das crianças e dos funcionários, O GLOBO adotou para as reportagens, em vez de fotos, ilustrações que retratam as histórias que os jornalistas acompanharam nas escolas. Nenhum nome será divulgado.

Quem quiser realizar trabalho voluntário na rede municipal de ensino pode entrar em contato com a Coordenadoria Regional de Educação da região desejada. A lista dos endereços e telefones está no site [www.rio.rj.gov.br/web/ama](http://www.rio.rj.gov.br/web/ama).

O GLOBO NA INTERNET: [www.globo.com](http://www.globo.com) ou o principal site de notícias: [www.globo.com.br](http://www.globo.com.br)



ANEXO 9

13 • RIO

0 30380

2ª edição • Domingo, 30 de maio de 2010



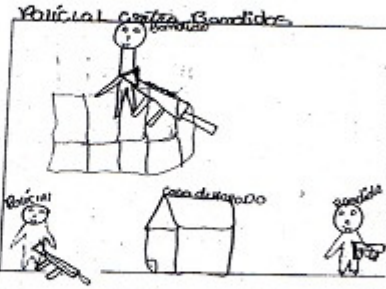
# Escolas para mudar o amanhã

Prefeitura implantou projeto de educação diferenciada em 150 colégios em áreas de risco para atender 109 mil crianças

Ruben Berta e Sérgio Ranzano

Entre os cerca de 1,5 milhão de moradores de favelas do Rio, a prefeitura identificou, no ano passado, 109 mil crianças e adolescentes que estão em 150 escolas municipais localizadas em comunidades afetadas pela violência. Pela primeira vez, não se trata de um projeto piloto, mas de um projeto específico para criar, no âmbito do Amanhã, que completa um ano em maio de 2010, um modelo de educação diferenciada. O projeto foi desenvolvido em parceria com o Conselho Municipal de Educação, que atua desde a criação da cidade, em 1964, com o objetivo de garantir a qualidade da educação em todas as etapas da vida escolar. O projeto prevê a criação de salas de aula, a contratação de professores e a implementação de programas de apoio pedagógico e psicológico. O projeto também prevê a contratação de professores e a implementação de programas de apoio pedagógico e psicológico.

Há até material para que as crianças possam fazer, com a ajuda do professor, um relatório ou mesmo um trabalho de grupo. A iniciativa tem caráter piloto, inicialmente nas áreas de risco do 2º segmento do ensino fundamental (5ª ao 9ª ano), mas já há docentes experientes para cada disciplina. As Escolas do Amanhã também contam com a parceria de voluntários, que recebem uma ajuda de custo da prefeitura para atender nas unidades. Outra iniciativa foi a contratação de estagiários. E cada prefeitura aos universitários que estudam na região para dar suporte pedagógico e psicológico. Este ano o projeto também prevê a contratação de professores e a implementação de programas de apoio pedagógico e psicológico. O projeto também prevê a contratação de professores e a implementação de programas de apoio pedagógico e psicológico.



O DESENHO de um aluno do Complexo da Maré mostra a vida de um morador na linha de fogo durante confronto entre policiais e bandidos

QUAL O PRINCIPAL PROBLEMA DA COMUNIDADE? Medo da MILÍCIA DA UPP

## UPP sem bandidos; milícia sem tiros

Confrontos não preocupam alunos que vivem em áreas livres do tráfico

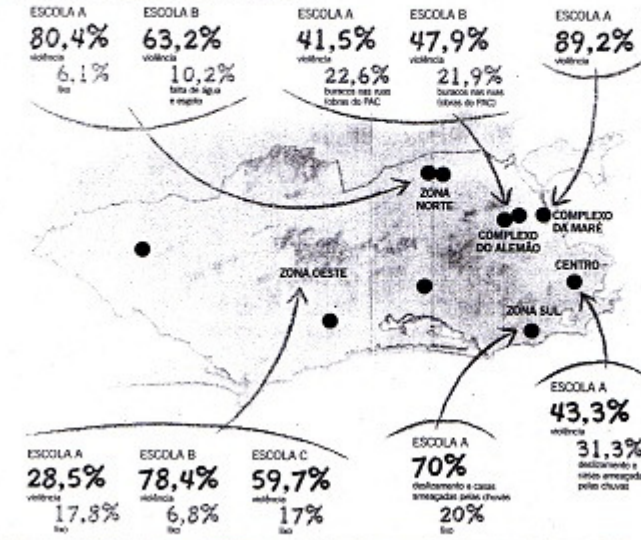
Se nas oito escolas situadas em áreas dominadas pelo tráfico as crianças apontam questões relacionadas à violência como os principais problemas do lugar onde vivem, o cenário é diferente nas duas unidades que compõem a amostra analisada pelo CLEBO. Nas escolas da Zona Oeste, localizada numa região controlada por uma milícia, os alunos mencionaram a falta de opções de lazer como a principal preocupação (25,5%). Em seguida, veio o excesso de lixo (17,8%). Nessas unidades também a violência ao responder ao questionário. Na escola municipal localizada numa comunidade cercada por uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), os números mostram que os bandidos não são o maior problema dos alunos. Ao responder sobre o maior problema na favela, apenas 3,8% dos estudantes citaram os criminosos, enquanto 12,1% se referiram à polícia. O termo violência apareceu em 17% dos questionários, seguido de lixo, maior problema para 15% das crianças. As drogas figuram em 5% das respostas e a presença de armas fica abaixo de 1%. A ausência da violência nas respostas dos alunos da escola situada na região com milícia não significa, no entanto, que a comunidade viva em paz. Por isso, as escolas também têm a presença de drogas entre os alunos e a presença de pessoas próximas que foram assassinadas por desleixo. Mas há uma diferen-

ça em relação às escolas situadas em áreas dominadas pelo tráfico: a região não sofre com os constantes confrontos entre policiais e bandidos. A direção do colégio diz que ficou satisfeita ao saber das respostas, porque vem fazendo um trabalho educativo para que o tema da violência não seja no cotidiano da unidade. — Tenho certeza que o assunto ficará sendo tratado a tempo todo na escola. As crianças já vivem muito longe do tráfico. Não vejo nada positivo em confrontos tão cedo desse tamanho aqui dentro. Uma outra exceção foi uma escola localizada numa favela da Zona Sul. Apesar de estar situada num local com a presença ostensiva de traficantes, a violência aparece como principal problema em apenas 5% dos questionários. O principal medo, citado por 30% dos alunos, foi o de deslocamento. O temor de abrir os olhos demais de deslocados na região. A respeito com os alunos revela ainda que eles abstrairam os problemas do cotidiano nas regiões onde vivem. Os deslocamentos, os encontros e afil os transtornos provocados por obras da PAC aparecem nos questionários. A resposta de uma menina de 18 anos dá o exemplo do problema: "Não tem certeza", escreveu a aluna, referindo-se ao castelo de elevador que a sua rede mora se transformou.

## Projeto de ciências um dos destaques

Marcelo Neves Branco, presidente-executivo do Instituto Todos Pela Educação que avalia representantes da sociedade civil na luta pela educação de qualidade, avalia a importância de projetos voltados para comunidades que sofrem com a violência. — Há uma forte que de "curar" a educação, sobre violência. A escola é o vetor mais importante para a transformação. O investimento em projetos de educação de qualidade, quando se fala em comunidade, é um investimento em educação de qualidade. Há dois destaques do projeto que são o Conselho do Amanhã, que já é coberto inclusive pelas outras unidades da rede municipal. O programa levou experiências inovadoras para dentro das salas de

## AS RESPOSTAS DOS ALUNOS



**A ENQUETE FEITA PELO GLOBO**  
 726 alunos de oito escolas em áreas de risco responderam ao questionário.  
**407 (56%)** citaram problemas relacionados com a violência.  
 Têm ou têm medo de sofrer com a violência:  
 Sim 206 (29% do total geral)  
 Não 136 (18,7%)  
 Não sabe 46 (6,3%)  
 Não respondeu 19 (2,6%)  
**167 (23%)** citaram problemas relacionados à infraestrutura.  
 Têm ou têm medo de sofrer com a infraestrutura:  
 Sim 72 (9,9% do total geral)  
 Não 60 (8,2%)  
 Não sabe 45  
 Não respondeu 32  
 Não respondeu 18  
 A cada municipal tem 696 mil alunos em 1.062 escolas.  
 Deixa 109 mil alunos em 150 Escolas do Amanhã

ANEXO 10

Original: FMS, 21 de maio de 2010

RIO

DA QUESTÃO RASCUNHOS DO FUTURO

# Tudo junto, misturado

### Escolas têm estratégias para evitar a influência de traficantes e milicianos, e agora convivem com a realidade das UPPs

Ruben Berta e Sérgio Kamath

• — Tá, toda criança porque o meu pai é "bandido" — disse uma criança de 6 anos à diretora de uma escola no Complexo da Maré.

A resposta dela foi à altura: — "Bandido"? O que é isso, menino? Ah, sim... Seu pai é motorista de boquete. A história é apenas mais um exemplo de como educar em áreas de risco está longe de ser uma ciência exata: a convivência com o latrocínio do poder paralelo do tráfico ou o da milícia, além da chegada das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), é o tema de segunda reportagem da série "O X da questão: rascunhos do futuro". Ontem, O GLOBO mostrou um levantamento com 726 crianças, feito em dez escolas, que revela que os tiros e os bandidos são os principais vilões de alunos da rede municipal que moram em favelas.

— A questão de longo prazo educação e criminalidade, é comum que professores e, principalmente, diretores de escolas em áreas de risco sejam vistos como mediadores de conflitos. Muitas vezes, a simples discordância de um pai sobre um castigo recebido pelo filho pode representar um risco ao educador. Foi o que aconteceu numa escola que funciona numa das comunidades mais violentas da Zona Norte do Rio. Após repreender um aluno, de 9 anos, impedido de ir para o recreio com os demais colegas, a jovem professora não imaginou que a medida a levaria a ser construída por um dos "gatos" do tráfico local. O menino, que passou a aula fazendo bagunça e ameaçando a educadora, era filho de bandido. No dia seguinte, ele foi à porta da escola, acompanhado o garoto, para exigir explicações sobre o castigo.

O pai criminoso não chegou a entrar a arma, mantida na cintura encoberta parcialmente pela camisa larga. Assustada, a professora recorreu à diretora, que após duas horas de conversa conseguiu convencê-lo de que o filho estava errado. Para não perder a paz, o pai se voltou contra o garoto, que escapou de levar uma surra na frente dos outros alunos. Novamente por intervenção da diretora.

### Tráfico usou terreno de escola como trincheira

• Há casos, porém, em que uma conversa não basta para evitar que um simples problema de indisciplina vire um caso de polícia. Na escola da Zona Norte, onde as balas perdidas assombram as crianças, conforme O GLOBO revelou ontem, a diretora foi obrigada a procurar o chefe de uma das facções em guerra para pedir que o terreno do colégio não fosse mais usado como trincheira pelos integrantes da quadrilha. Durante um dos confrontos, bandidos armados aterrorizaram o pátio da unidade, localizada numa das ruas com o nome "Rua da Desobediência Humana" (DCH) do Rio.

— O diretor se livrar também foi prejudicado ao meio das tentativas de criminosos. Numa escola da Zona Sul, há cerca de dois meses, um veículo que levava professores foi cercado por traficantes armados quando saía a lancha. Os bandidos temiam uma invasão de uma facção rival e, como o carro tinha placa branca e era visível, todos foram obrigados a descer. O grupo tem que se explicar aos criminosos, que permitam o acesso dos professores à escola, mas proibiram o uso de



**ERA UMA VEZ...**

Numa escola do Complexo do Alemão, a discussão na sala de aula do 5º ano do ensino fundamental era "o que você quer ser quando crescer?". Um menino responde em voz alta: — Policial!

Em seguida, uma menina rebate: — Mas você quer ser policial daqueles que entram na comunidade e vêm tirar dinheiro das comerciantes, que levam os PlayStation?

O menino responde, sem titubear: — Não, vou ser policial honesto!

placenta encrua no veículo. Mas, apesar das pressões nas áreas dominadas pelo tráfico, diretores de escolas contam que muitos pais ligados ao crime não gostam que seus filhos usem o parentesco com bandidos para fazer ameaças dentro do colégio. Em muitos casos, as crianças são respeitadas com venerância. — Tive o caso de uma criança que passou a ficar muito agressiva, ameaça de uma hora

para outra. Descobri depois que o pai havia sido preso. Quando ele foi solto, veio para a escola acompanhar uma reunião. Era um pai como outro qualquer aqui dentro. Prometeu que ia botar o filho na linha. Ele não queria que o seu destino se perpetuasse — conta a professora de uma escola na Maré. Com a experiência de quem atou em áreas dominadas pelos dois lados do poder paralelo — tráfico e milícia —, a diretora de uma escola na Zona Oeste, região de atuação de milicianos, afirma que a relação com os parafilhos é mais complicada do que com os traficantes. — O miliciano gosta de ter status. Quando começa a trabalhar na escola, eles logo vieram se apresentar, já dizendo as suas patentes. A estratégia que adoto, nessas horas, é me fingir de desentendida. Ela conta ainda que sofreu uma pressão maior de milicianos para a realização de ballet funk na quadra da escola do que quando trabalhava em comunidades dominadas pelo tráfico, mas conseguiu resistir em ambos os casos. Se nas escolas em áreas de tráfico e de milícia a situação é complicada, a transição para as Unidades de Polícia Pacificadora também

tem suas peculiaridades. Em um colégio localizado numa favela com UPP, a presença dos policiais foi apontada como o maior problema da comunidade por 14,2% dos alunos ouvidos na pesquisa feita pelo GLOBO. Crianças como um menino de 10 anos cujas pernas descalças e mãos contrastavam com o uniforme novo da escola. O menino disse que os policiais sempre entram armados na sua casa. Filho de um dos eschetas do tráfico de drogas na região, ele passou a trabalhar à noite e a perder de poder apanhado da família. Situação semelhante à dos demais alunos que apontaram a UPP como problema. — Essas crianças eram tratadas como beldetes de uma espécie de império baseado no tráfico. Hoje, elas enfrentam dificuldades financeiras, muitas vêm à escola com sandálias de dedo, por não terem tênis. Com isso, passaram a entregar a figura do policial como inimigo — avalia uma professora. Nesse novo cenário, a resposta de um aluno de 11 anos para a questão da segurança relacionada ao que deseja ser quando crescer, revela a condição instável na cabeça das crianças. O menino quer ser "fuz de polícia" para soltar o pai, preso por envolvimento com o tráfico. ■

**O GLOBO** da reportagem não sabe se as UPPs deixaram de ser perigosas com a escola? [clique aqui para saber](#)

ANEXO 11

18 • RIO

0 6080

Sexta-feira, 4 de junho de 2010



# Escola, o último porto seguro

Em áreas onde o poder público é ausente, diretoras se tornam o principal modelo de autoridade

Ruben Berta e Sérgio Ranzhau

**D**ois anos atrás, uma menina, de 10 anos, subia pelas corredores de um Cep na Zona Norte com os dois irmãos: um de 5 anos e um bebê. A pedido da mãe, a menina procurou a diretora do colégio e lhe entregou um envelope com alguns documentos e uma carta que dizia: "Por favor, me ajude. Não tenho condições de ficar com eles". No mesmo dia da série de reportagens "O X da Questão Rascunhos do Futuro", que retrata o desafio de educar em áreas de risco, O GLOBO mostra como a escola se torna uma referência em locais onde o poder público é tão pouco presente.

No Cep da Zona Norte, é difícil ter a diretora que, parada em frente à sua sala, não se limita aos muros da escola. Muitas vezes, é ela quem faz a ligação com o ponto de saída da escola ou com algum projeto social para que uma criança não abandone o primeiro dia em que o repórter do GLOBO esteve na escola, ela foi agendada e teve o nome cantado por crianças do no máximo 6 anos de idade que andavam em fila rumo à sala de aula. A lembrança do dia em que foi acolhida por uma mãe para acolher os seus filhos traz lágrimas até hoje.

— Esse foi o momento mais marcante da minha história aqui. Foi um fato que sensibilizou todos na escola. Não tive outra escolha senão levar o caso para o conselho tutelar que, por sua vez, encaminharam as crianças para um abrigo. Tempos depois, descobri que a mãe voltou para recuperar as crianças — conta ela. — Tenho um loco muito grande nos valores. Todos os dias de manhã, os alunos cantam uma música que fala sobre isso.

Em quase todas as escolas visitadas pelo GLOBO, as professoras são profissionais com uma média de 20 anos no cargo, o que deixa dúvida quanto a elas poderem ser facilmente substituídas quando se aposentarem. Na Maré, a diretora afirma que os professores muitas vezes acham que ela tem uma autoridade semelhante à de um policial.

— Quando há uma operação policial e a escola é prejudicada, precisa fechar as portas, os pais me procuram e dizem "você lá no batalhão e não para nós pararem com os tiros", como se eu tivesse esse poder. Para eles, é difícil entender as limitações que eu tenho.

Em regiões onde a presença do poder público se limita praticamente à polícia, as diretoras exercem uma influência mobilizadora entre outros pais e até funcionários e militares. Na escola localizada numa



## ERA UMA VEZ...

Numa escola da Zona Norte, durante um trabalho entre policiais e batedores próximo ao colégio, assustada, a professora em sua primeira semana na atividade sai do sala e corre para o corredor para se esconder. As crianças, curiosas, vão em direção à janela para olhar. — Fiquei sem saber a que fazer. Tive que ficar escondida atrás de uma parede, pedindo pelo amor de Deus para que eles me esquecessem — confessa a professora.

sem alistar os filhos da influência desses grupos.

— Lembro uma manhã em que uma mãe pediu que eu falasse com o chefe do tráfico. Ela queria que o bandido "desistisse" o garoto, que vinha atuando como "silêncio", andando com um rádio para alertar o bando sobre a chegada da polícia. Foi uma situação muito difícil. Al-

nal, sempre cobro respeito dentro da escola, mas evito contato com os traficantes — disse.

Se as diretoras das unidades em áreas de risco são profissionais de longa data, a Secretaria de Educação aposta em diligência para captar professoras para essas regiões. Faltava-se que nos 150 Escolas da Ananã — colégios cujos alunos

são moradores de favelas e recebem serviços de reforço escolar — haja um déficit de aproximadamente 10 mil docentes.

Nas dez escolas visitadas pelo GLOBO, um problema crônico detectado foram as salas de aula cheias, com cerca de 40 alunos em média. Em várias turmas, os repórteres acompanharam a dificuldade de o professor manter a disciplina. O conteúdo curricular dividia o tempo quase que igualmente com as tentativas de lidar com que os alunos se movimentassem em ordem.

— É o meu primeiro ano numa Escola do Ananã. Se eu puder sair, vou sair no ano que vem. Aqui, por mais que nos esforçamos, a impressão que dá é que o trabalho não rende — desabafou a professora que, apesar de lecionar no 4º ano do ensino fundamental, ainda tem diversos alunos com dificuldades graves de leitura e escrita. ■

**▶ GLOBO NA INTERNET**  
Por que há tanta violência nas escolas em áreas de risco? [globo.com/rio](http://globo.com/rio)

## Ídolos e amigos ainda são a maior referência

• A força da escola como referência para os alunos das Escolas do Ananã foi detectada em levantamento feito pelo GLOBO com 328 estudantes de dez unidades em áreas de risco. Ao serem perguntados sobre "quem queriam entrevistar", durante uma breve oficina de jornalistas, 40 (5,2%) responderam professora ou a diretora, quarto lugar na preferência das crianças. Personagens políticos, em primeiro lugar ficou o ex-governador Flávio Adorno, com 65 respostas (20%). Em seguida, vieram os amigos, com 61 citações (24,4%), e familiares, principalmente as mães, com 57 (23,3%).

O X DA QUESTÃO — RASCUNHOS DO FUTURO

DOMINGO, Rascunhos do futuro

SEGUNDA, Tudo junto, misturado

TERÇA, Exato torpado pela violência

QUARTA, À beira do precipício

RIO

OK DA QUESTÃO  
Rascunhos  
do futuro

# Os sem-sonho

### Prefeitura cria projeto para que alunos conheçam profissões e façam planos de vida

Ruben Berta e Sérgio Ramalho

**N**uma escola da Zona Oeste, uma menina de 9 anos perguntou como se escreve aspiração e arranca papulhas das dos colegas. A reação da turma a faz mudar de ideia ao colocar no caderno o que quer ser quando crescer: madrinha de noivas. A cena resume o que pode parecer simples, mas que é um dos grandes desafios da escola em regiões castigadas pela violência. **A luta para manter vivo o sonho dos crianças é a tema do último capítulo da série de reportagens "O x da questão — Rascunhos do futuro", que detalha a tarefa de educar em áreas de risco.**

A escola da educação, mas você tem uma coisa que é só sua: o sonho. E o grande desafio é fazer com que as crianças possam sonhar mais alto — afirma a secretária municipal de Educação, Cláudia Coutin. Um levantamento feito pelo GLOBO em dez das 150 Escolas do Amanhã — unidades localizadas em áreas de risco que estão recebendo projetos de reforço escolar — comprou que educação e sonho podem mesmo andar lado a lado. Das 726 estudantes de 7 a 12 anos que responderam a um questionário passado por repórteres que atuaram como voluntários nas unidades, 112 disseram que querem ser professores quando crescerem. Os sonhos ficaram em primeiro lugar no ranking, superando até os jogadores de futebol, segundo lugar com 107 citações (14,7%), e os médicos, que ficaram em terceiro, com 85 (11,7%).

### Passado do colégio, a chance de sair da favela

• **Não consigo entender a violência e problemas sociais complexos para matar as crianças, a menina só queria escrever aspiração no questionário depois que a professora e um repórter intercederam, dizendo que ela poderia, sim, ter essa profissão. Mesmo assim, a aluna manteve vontade de ser mãe como primeira opção. Curiosamente, outras duas alunas da escola da Zona Oeste também disseram que querem ser avózinhas.**

— Estava pensando que há uma vinculação muito forte entre ter um projeto de futuro e o desaparecimento do aluno. Se você tem um projeto, pode até reinventá-lo depois. Um menino de 9 anos pode dizer que quer ser jogador de futebol, mas o desafio é instrumentalizar esse sonho. Então, vamos trabalhar a motivação escolar e colocar uma ficha de incentivo para a criança se sentir protagonista da sua vida. Nas Escolas do Amanhã, ninguém quer ser bandido, nem para ser galã, uma criança diz isso — comenta a secretária.

Cláudia Coutin acredita para o sucesso que vem o próximo passo da pedagogia do sonho, voltado para alunas do segundo segmento do ensino fundamental. Nesta nova fase, os sonhos serão documentados.

— A gente chama isso de projeto de vida, no qual as crianças vão poder pesquisar todos os aspectos relacionados às profissões. Elas não vão apenas pesquisar na biblioteca, mas escreverão profissionais para aprender todos os passos do processo relacionado à criação de um plano de vida. Como é um projeto de sonho para que as crianças se comprometam a sonhar e a alcançar o futuro? Mas tem que aprender que ninguém jogador de futebol não se faz numa pedreira de rua, há todo um processo sério, com centros de treinamento.

Além da pedagogia do sonho, as Escolas do Amanhã vão receber o trabalho Uco de Melo, criado por Tereza Bazzera de



### ERA UMA VEZ...

Numa escola situada na Zona Norte, uma aluna conta o que quer ser quando crescer: "Eu quero ser cantora, porque mas por pedir isso para mim antes de morrer. Eu vou realizar o sonho dela, e o meu sonho é ser uma esportista castora, porque se ela tivesse vivo teria muito orgulho de mim".

Melo, que atende 500 crianças na região do projeto, por exemplo. A mãe, Tereza Bazzera de Melo, quer ser cantora. Ela também quer trabalhar com crianças de rua. Ela quer ser cantora e também quer trabalhar com crianças de rua. Ela quer ser cantora e também quer trabalhar com crianças de rua.

crianças de rua e em comunidades carentes do Rio. — Mas as coisas não são tão simples por repórteres do GLOBO a dez Escolas do Amanhã mostram que há um outro desafio: ampliar, para além das favelas, o universo de crianças que moram em áreas de risco. Profissionais e docentes contam que não são raros os casos de estudantes que têm no projeto do colégio uma primeira oportunidade de conhecer algum lugar fora da comunidade. Uma professora de uma escola da Zona Norte diz que uma aluna de 8 anos passou mal, de tanta emoção, ao visitar o Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista. Ela sentiu dor de barriga e ficou enojada. Ou-

tra professora, de uma escola no Centro, lembra o sentimento das crianças durante um passeio ao Flamengo. — Foi impressionante ver como elas ficaram deslumbradas, principalmente quando passamos na tela. Na seguinte feita pelo GLOBO, a praia apareceu como o melhor lugar a que as crianças já tinham ido, com 97 respostas (13,3%). Em seguida, vieram o shopping center, com 44 (6%), e o cinema, com 37 (5%). Uma curiosidade: 17 alunos apontaram a própria escola como local mais interessante a que já foram.

O GLOBO NA REPORTAGEM Associação mostra bastantes de infância [globo.com.br](http://globo.com.br)

ANEXO 13

14 - RIO

0 00.000

Quinta-feira, 3 de junho de 2010

OXIA Questão Rescumbos da futuro

# Trabalho fora de hora

Programa já atende as famílias de 800 alunos que deixavam a sala de aula para aumentar a renda

Ruben Berta e Sérgio Ranzatto

**O** menino sequer sabia o alfabeto quando foi matriculado no 1º ano do ensino fundamental na escola na Zona Oeste. Na época, com apenas 6 anos, alternava o estudo com a função de "garoto do toco", da quadra que domina o tráfico na região. O serviço ajudava a reter o tombo de uma árvore para fechar um dia acessos à comunidade e facilitar a passagem dos carros da polícia. O trabalho infantil é o tema do quinto dia da série de reportagens "O X da questão: desafios do futuro", que estreia no domingo, 6 de junho, em todas as redes de TV.

Nas 151 Escolas da Amazônia, iniciativa pública que atende milhares de crianças e jovens carentes, o programa de ensino especial já há 800 famílias beneficiadas pelo Programa de Trabalho Infantil (PTI) do governo federal. São crianças e jovens que exercem as mais variadas atividades para ajudar a complementar a renda familiar. Eles atuam como trabalhadores domésticos, cobradores em Kombis, ambulantes em vias expostas e em atividades ilícitas, como "olheiros" e "soldados" do tráfico. Para atender essas crianças, o PTI repassa às famílias valores que variam de R\$ 22 a R\$ 200, de acordo com a renda mensal e com o número de crianças e adolescentes de até 17 anos.

Atualmente, o "garoto do toco" está com 9 anos e não trabalha mais para o tráfico. Um alívio não só para a família como para a diretora da escola, que em vários momentos perdeu a esperança de recuperar o menino.

— Ele tinha só 6 anos, era feaquinho, mas chegou à escola com todos os traços de um barulhão. Não respeitava a mãe, os professores e os colegas de turma. Dava para todos que trabalhavam no tráfico e quando não trabalhava para andar armado de luz. Um dia chegou a usar uma arma, que estava escondida. Foi uma hora agitada, agordei mesmo apuro e inteligência do tráfico — lembra a diretora.

## Nas Kombis, salário de R\$ 10 por dia

— Há pouco mais de seis anos à frente da escola, ela diz ter ficado estupefata durante a festa do Dia das Mães, em maio passado, quando o menino participou de uma peça teatral montada para o evento. Com os olhos cheios d'água, a diretora conta que a mãe do garoto a abraçou e disse que ela havia dado um outro rumo para o menino.

— Meu filho agora não trabalha no tráfico — disse a diretora.

— Na comunidade dominada pela maior favela cariense do Rio, a barata não de outra das crianças é disputada ainda por motoristas de Kombis, que oferecem diariamente R\$ 10 e lanche para que merceários larguem o bueiro escolar para fazer entregas, sobretudo de lanches que circulam em Santa Cruz. Os números do PTI mostram que a incidência do trabalho infantil é maior nos bairros da Zona Oeste.

Nesses bairros, merceários e merceiras também são atraídos para trabalhar como trabalhadores em sinais de trânsito e manutenção de bicicletas e bicicletas em estacionamentos.

— É um grande desafio manter essas crianças nas salas de aula. Não bastasse a violência, que acaba mesmo impedindo a matriculação de alunos, o dinheiro oferecido em troca desses tipos de trabalho serve como atrativo — lembra a diretora da unidade.

A situação de crianças em idade escolar na venda de bicicletas e bicicletas também é comum nos comércios localizados às margens das linhas Amarela e Vermelha. No bairro do nah, garotos circulam perigosamente entre os carros, carregando sacos repletos de pacotes de bicicletas, dobrando os entesourinhos nos corredores formados entre os veículos. Educadoras que trabalham em escolas da região afirmam que não



## ERA UMA VEZ...

Numa escola da Zona Oeste, um aluno de 5º ano de ensino fundamental diz, querendo contar vantagem: — Você sabe que eu pago vários sacos de cimento e carrego um monte de carinhos de pedra para o meu pai? E, da última vez, ele me deu R\$ 5!

Os alunos dizem de assistir às aulas para garantir um complemento para a renda familiar. Há ainda locais, como uma outra escola na Zona Oeste, numa região controlada por milicianos, em que a cultura do trabalho infantil é tão forte, que uma diretora teve de impor

algum tipo de reflexo no desempenho escolar — desabala a diretora. Um dos trabalhos infantis mais comuns é tirar cimento de sacos empilhados e transportá-los para um problema crítico nas comunidades: a falta de infraestrutura familiar. Outros casos, o trabalho infantil garante o acesso à renda familiar. Sem o pai e a mãe presentes, crianças com menos de 12 anos tornam-se verdadeiros chefes de família. Nas escolas da Zona Oeste, os alunos de casa acabam impedindo que muitos alunos participem das atividades extracurriculares. Há ainda a venda de bicicletas (de sinal), um dos principais negócios da Zona Oeste. — Como vou conseguir que uma

criança deixe de trabalhar mais nove meses em casa e volte para o colégio? — reclama uma professora. A rotina de alternar o trabalho doméstico com as aulas é mais frequente entre as meninas, que desde cedo ajudam as mães. Já quando a casa ou o comércio fecha, é o caso de uma menina de 11 anos que estuda numa escola da Zona Oeste, com três irmãos menores. É ela quem arruma os uniformes e acompanha os garotos no caminho para o colégio. ■

**O CLOU NA INTERVENÇÃO** — Há seis meses que esse menino de 11 anos não mais se ouve na escola. — Como vou conseguir que uma

**ANEXO 14**

**Ficha da entrevista com o Gestor do Projeto *Escolas do Amanhã*, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, SME-RJ, realizada em 8 de outubro de 2010.**

Nome da Entrevistadora:

Gestor Entrevistado:

Função do entrevistado:

Razão da Escolha do entrevistado:

Forma de Aproximação com o entrevistado:

Dificuldades e Facilidades nessa Aproximação:

Forma da Entrevista (pessoal, por e-mail, etc.):

Data e Local da Entrevista:

Impressões Pessoais da Entrevista:

Pontos a destacar nas respostas:

Relações com discussões multiculturais:

## ANEXO 15

**Relação das perguntas da entrevista:**

Pergunta 1: Fale sobre o seu trabalho como gestor dentro projeto *Escolas do Amanhã*, na SME-RJ.

Pergunta 2 - Você falou do Chile, da América Latina, sabemos que em 2009, o ex-prefeito de Nova York veio ao Brasil, na inauguração do projeto *Escolas do Amanhã*. Esse projeto é um modelo americano? Ou tem uma marca própria?

Pergunta 3 - Então, a proposta das *Escolas do Amanhã* é uma prática inovadora no Brasil?

Pergunta 4 - Você trabalha com parcerias, com ONGs, com o MEC. Existe o Memorando de Entendimento, assinado com a UNESCO...

Pergunta 5 - Então existe uma formação continuada para esses professores?

Pergunta 6 - E que faz essa capacitação, é a secretaria, a universidade?

Pergunta 7 - Mais uma vez, vemos que as parcerias e as diversas formas de olhar e atuar fazem parte desse projeto. É um projeto multicultural nesse sentido?

Pergunta 8 – Você não acredita nesse ponto, que a parceria da universidade que é especialista em formação, poderia estar trabalhando a didática com esses professores?

Pergunta 9 - Quanto tempo tem esse projeto?

Pergunta 10 - Dê um exemplo de um impasse atual no projeto?

## ANEXO 16



Escolas  
do Amanhã



## ANEXO 17

 PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova - Rio de Janeiro - RJ Telefones: (21) 2503-3001 / (21) 2503-2304 / (21) 2503-2303 / Fax: (21) 2293-4442 Correio Eletrônico: smesie@pcrj.rj.gov.br				
<b>ESCOLAS DO AMANHÃ</b>				
ORDE	CRE	Designação	Unidade Escolar	Comunidade Atendida
1	1ª	01.01.005	GENERAL MITRE	Morro da Providência
2		01.01.007	MAL MASCARENHAS MORAES	Caju
3		01.01.501	CIEP HENFIL	Parque Alegria
4		01.03.001	ESTADOS UNIDOS	Morro da Mineira
5		01.03.502	CANADA	Morro de São Carlos
6		01.07.007	HUMBERTO DE CAMPOS	Mangueira
7		01.07.008	JOSÉ MOREIRA DA SILVA	Mangueira
8		01.23.003	JULIA LOPES DE ALMEIDA	Morro dos Prazeres
<b>2ª CRE</b>				
9	2ª	02.04.009	C.C. GUARARAPES CÂNDIDO	Cerro Corá
10		02.04.011	JOAQUIM NABUCO	Dona Marta
11		02.06.021	ALTE. TAMANDARÉ	Vidigal
12		02.06.023	PREFEITO DJALMA MARANHÃO	Vidigal
13		02.06.501	CIEP PRES. JOÃO GOULART	Cantagalo
14		02.08.005	BOMBEIRO GERALDO DIAS	Salgueiro
15		02.08.011	JORN. BRITO BROCA	Morro da Formiga
16		02.08.014	FREI CASSIANO	Morro do Turano
17		02.08.502	CIEP ANTOINE MAG. T. FILHO	Morro do Borêu
18		02.09.007	ASSIS CHATEAUBRIAND	Morro dos Macacos
19		02.09.012	MÁRIO DE ANDRADE	Morro dos Macacos
20		02.09.501	CIEP SALVADOR ALLENDE	Morro dos Macacos
21		02.27.001	ABELARDO CHAC. BARBOSA	Rocinha
22		02.27.002	PAULA BRITO	Rocinha
23		02.27.501	CIEP DR. BENTO RUBIÃO	Rocinha
<b>3ª CRE</b>				
24	3ª	03.12.013	SÃO DOMINGOS	Parque União
25		03.12.022	RUBENS BERARDO	Alemão/ Nova Brasília
26		03.12.026	HENRIQUE FORÉIS	Fazendinha
27		03.12.027	PROF. AFONSO VÁRZEA	Alemão
28		03.12.028	HERMENEGILDO DE BARROS	Conjunto Engenho
29		03.12.037	PROFª VERA SABACK SAMPAIO	Alemão
30		03.12.501	CIEP PATRICE LUMUMBA	Parque União
31		03.12.502	CIEP PROCÓPIO FERREIRA	Parque União
32		03.13.008	MÁRIO AUGUSTO T. DE FREITAS	São João
33		03.13.013	MINISTRO GAMA FILHO	Cachoeirinha
34		03.13.502	CIEP CHANCELER WILLY BRANDT	Jacarezinho
35		03.13.503	LINS E VASCONCELLOS	Comunidade do Amor
36		03.28.501	CIEP VINICIUS DE MORAES	Jacarezinho
37		03.29.001	PROF. MOURÃO FILHO	Alemão

## ANEXO 18

4ª CRE			
38	04.10.020	JORACY CAMARGO	Morro do Alemão / Cruzeiro
39	04.10.028	PROFª MARIA CERQUEIRA E SILVA	Mandela
40	04.10.501	CIEP JUSCELINO KUBITSCHEK	Mandela
41	04.10.502	CIEP MAESTRO FRANCISCO MIGNONE	Morro do Alemão
42	04.11.001	MONSENHOR ROCHA	Morro do Cruzeiro
43	04.11.002	BERNARDO VASCONCELLOS	Morro do Cruzeiro
44	04.11.004	LEONOR COELHO PEREIRA	Morro do Cruzeiro
45	04.11.202	GREGÓRIO BEZERRA	Morro do Cruzeiro
46	04.11.502	CIEP JOSÉ CARLOS B.MONTEIRO	Morro do Cruzeiro
47	04.30.001	PROF. JOSUÉ DE CASTRO	Maré
48	04.30.002	TEOTONIO VILELA	Maré
49	04.30.007	NOVA HOLANDA	Maré
50	04.30.009	PROF. PAULO FREIRE	Maré
51	4ª 04.30.201	CIEP MIN. GUSTAVO CAPANEMA	Maré
52	04.30.204	CIEP OP. VICENTE MARIANO	Maré
53	04.30.208	CIEP HÉLIO SMIDT	Maré
54	04.30.501	CIEP PRESID. SAMORA MACHEL	Nova Holanda
55	04.30.502	CIEP ELIS REGINA	Nova Holanda
56	04.31.010	ARMANDO FAJARDO	Cidade Alta
57	04.31.011	RAUL PEDERNEIRAS	Cidade Alta
58	04.31.013	MONTESE	Cidade Alta
59	04.31.014	MIN. LAF. DE ANDRADA	Cidade Alta
60	04.31.018	C.C. CRUZADA S. SEBASTIÃO	Parada de Lucas
61	04.31.021	HEITOR BELTRÃO	Vigário Geral
62	04.31.501	CIEP MESTRE CARTOLA	Vigário Geral
5ª CRE			
63	05.14.004	SERGIPE	Morro do Juramento
64	05.14.005	BOLÍVIA	Morro do Juramento
65	05.14.027	SEBASTIÃO LACERDA	Conjunto Amarelinho
66	05.14.030	OLÍMPIA DO COUTO	Conjunto Amarelinho
67	05.14.032	MENDES VIANA	Comunidade do Para Pedro
68	5ª 05.14.033	PAULA FONSECA	Jorge Turco
69	05.14.501	DOM OSCAR ROMERO	Comunidade do Para Pedro
70	05.15.033	OSWALDO GOELDI	Muquição
71	05.15.048	ROSTHAM PEDRO DE FARIA	Jardim Primavera
72	05.15.059	REPÚBLICA DOMINICANA	Serrinha
73	05.15.082	FIGUEIREDO PIMENTEL	Piraquê
6ª CRE			
74	08.25.025	LÚCIO DE MENDONÇA	Oliveira Bueno
75	08.25.009	CORNÉLIO PENA	Amarelinho
76	08.25.011	PROF. ESCRAGNOLLE DÓRIA	Pedreira
77	08.25.013	FERNANDO R. DA SILVEIRA	Chapadão
78	08.25.019	ESCULTOR LEÃO VELLOSO	Pedreira
79	08.25.023	THOMAS JEFFERSON	Final Feliz / Acari
80	08.25.027	ANDRÉA FONTES PEIXOTO	Parque Columbia
81	6ª 08.25.033	ZILDA NUNES DA COSTA	Village / Pavuna / Chapadão
82	08.25.034	MOTORISTA PASCOAL ANDRÉ	Chapadão
83	08.25.204	CIEP RUBENS GOMES	Chapadão / Costa Barros
84	08.25.205	CIEP ANTÔNIO CANDEIA FILHO	Acari / Coelho neto
85	08.25.208	CIEP ANTON MAKARENKO	Quitanda / Costa Barros
86	08.25.501	CIEP ADÃO P. NUNES	Amarelinho
87	08.25.502	CIEP ZUMBI DOS PALMARES	Legartixa / Acari

## ANEXO 19

7ª CRE			
88	07.16.014	HELENA LOPES ABRANCHES	Gardênia Azul
89	07.16.033	RIO DAS PEDRAS	Rio das Pedras / Areal
90	07.16.203	LINDOLFO COLLOR	Rio das Pedras / Rua Nova
91	07.16.204	GOV. ROBERTO DA SILVEIRA	Rio das Pedras / Mangueira
92	07.24.028	EMBAIXADOR ÍTALO ZAPPA	Vargem Pequena
93	07.34.002	LEILA B. DE CARVALHO	Cidade de Deus / 15
94	07.34.007	ALBERTO RANGEL	Cidade de Deus / 13
95	07.34.009	JOSE CLEMENTE PEREIRA	Cidade de Deus / Jd Amanhã
96	07.34.010	PEDRO ALEIXO	Cidade de Deus / CIMPA (AP)
97	07.34.501	CIEP LUIZ CARLOS PRESTES	Cidade de Deus / Pantanal
8ª CRE			
98	08.17.029	ANTÔNIO BANDEIRA	Comunidade do Sapo
99	08.17.032	ERNESTO FRANCISCONI	Comunidade do Sapo
100	08.17.035	MÁRIO FERNANDES PINHEIRO	Rebu
101	08.17.039	SAMPAIO CORREA	Taquaral
102	08.17.040	S. FRANCISCA XAVIER CABRINI	Coreia
103	08.17.041	ABRAHÃO JABOUR	Coreia
104	08.17.043	EVARISTO DE MORAES	Rebu
105	08.17.044	FERNANDO MAXIMILIANO	Cavalo de Aço / Sapo
106	08.17.045	ARIENA VIANNA DA SILVA	Comunidade do Sapo
107	08.17.048	RAUL FRANCISCO RYFF	Taquaral
108	08.17.059	JOANA ANGÉLICA	Vila Kennedy
109	08.17.061	JOAQUIM EDSON DE CAMARGO	Vila Kennedy
110	08.17.064	MARIETA DA CUNHA SILVA	Vila Aliança
111	08.17.067	PRES. CAFÉ FILHO	Vila Kennedy
112	08.17.071	RUBEN BERTA	Vila Aliança
113	08.17.074	ALCIDES ETCHEGOYEN	Vila Kennedy
114	08.17.078	DRESTES BARBOSA	Vila Kennedy
115	08.17.078	EDISON CARNEIRO	Taquaral
116	08.17.081	CEL JOSÉ GOMES MOREIRA	Vila Kennedy
117	08.17.127	AYRTON SENNA DA SILVA	Taquaral
118	08.17.128	AUSTREGÉSILO DE ATHAYDE	Taquaral
119	08.17.207	CIEP VILA KENNEDY	Vila Kennedy
120	08.17.508	OLOF PALME	Taquaral
121	08.17.509	MAESTRINA CHIQUINHA GONZAGA	Taquaral
122	08.33.019	LIMA BARRETO	Fumacê
123	08.33.024	PRES. ROOSEVELT	Vila Vintém
124	08.33.045	COSTA DO MARFIM	Comunidade do Batão
125	08.33.503	CIEP THOMAS JEFFERSON	Fumacê
9ª CRE			
126	09.18.004	ATENAS	Nova Cidade
127	09.18.042	FERNANDO BARATA RIBEIRO	Santíssimo
128	09.18.043	TEN. GOES MONTEIRO	Carobinha
129	09.18.052	CASIMIRO DE ABREU	Carobinha
130	09.18.077	GASTÃO PENALVA	Nova Cidade
131	09.18.079	CONSTANTINO MAGALHÃES	Carobinha
132	09.18.081	DORA CORALINA	Carobinha
133	09.18.088	FÁBIO CÉSAR PACÍFICO	Carobinha
10ª CRE			
134	10.19.004	JOAO GUALBERTO JORGE	Gouveias
135	10.19.005	REPÚBLICA ARABE DA SIRIA	Cesarinho
136	10.19.008	VIVALDO R. DE VASCONCELOS	Cesarinho
137	10.19.016	ALDEBARÃ	Antares
138	10.19.017	OTELO DE SOUZA REIS	Antares
139	10.19.018	HAYDÉA VIANNA F. CASTRO	Vila Paciência / Aço

## ANEXO 20

140		10.19.021	SILVIA DE ARAUJO TOLEDO	Vila Paciência
141		10.19.031	MAL. PEDRO CAVALCANTI	Gouveias
142	10 <sup>A</sup>	10.19.051	MARINHEIRO JOÃO CANDIDO	João XXIII
143		10.19.052	LIBERDADE	João XXIII
144		10.19.060	MANOEL PORTO FILHO	Gouveias
145		10.19.501	PRIMEIRO DE MAIO	Antares
146		10.19.502	MAESTRO HEITOR VILLA-LOBOS	Antares
147		10.19.503	DR. NELSON HUNGRIA	Gouveias
148		10.28.024	TATIANA CHAGAS MEMÓRIA	Jardim Maravilha
149		10.28.201	POSSEIRO MÁRIO VAZ	Jardim Maravilha
150		10.28.202	HILDEBRANDO A. GÓES	Guaratiba / Foice

## ANEXO 21

14/5/2011

## EDUCAÇÃO

# Escolas em áreas violentas evoluem acima da média na rede municipal

Meta foi cumprida em 60% das 151 unidades em regiões de risco do Rio

Ruben Berta

• A Secretaria municipal de Educação divulgou ontem dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDE-Rio) que revelam que as unidades localizadas em áreas violentas da cidade, as Escolas do Amanhã, estão apresentando uma evolução acima da média do restante da rede. Entre os 151 colégios de regiões de risco, 91 (60%) atingiram a meta estipulada pelo órgão para o ano passado. Já entre as outras 813 escolas, 422 (52%) conseguiram chegar ao objetivo. O índice reúne dados de aprovação e os resultados de provas de português e matemática.

## Ciep de Antares atinge nível de nota europeu

A média geral da rede municipal revela uma evolução. A nota passou de 4,3 em 2009 para 4,6 no ano passado, no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). No segundo (6º ao 9º ano), foi de 3,5 para 4. A partir de agosto, os profissionais que cumpriram as metas estipuladas para cada unidade receberão gratificações da prefeitura. Os 40 alunos com melhores notas na rede ganharão bicicletas de presente.

O Ciep 1º de Maio, em Santa Cruz — que faz parte do projeto Escolas do Amanhã e atende alunos de comunidades conflagradas, como Rola e Antares —, foi o que apresentou melhor desempenho no primeiro segmento: nota 8,1. Em 2009, última avaliação, a unidade tinha 4,7, conforme noticiou Ancelmo Gois em sua coluna no GLOBO.

— É um desempenho equivalente ao nível europeu — destacou a secretária de Educação, Claudia Costin.

No segundo segmento, a Es-



Fernando Frazão/ 7-9-2010

O CIEP 1º DE MAIO, em Santa Cruz: secretária diz que o desempenho da escola tem nível europeu.

## Educação individualizada

Site mostra indicadores por Regiões Administrativas

Ediane Merola

• Um sistema de indicadores educacionais lançado ontem pelo Instituto Desiderata reúne dados do segundo segmento (6º ao 9º ano) do ensino fundamental do Rio. O levantamento inédito, que desmembra o Censo Escolar 2009 por Regiões Administrativas (RAs) e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), será atualizado permanentemente e permitirá um diagnóstico mais preciso e individualizado de cada

área da cidade, segundo a diretora do instituto, Beatriz Azeredo.

A secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda, e a secretária municipal de Educação, Claudia Costin, participaram do lançamento do site ([www.desiderata.org.br/indicadores](http://www.desiderata.org.br/indicadores)).

— Falamos do gargalo da educação no ensino médio, mas ele começa no 2º segmento. O sistema é um instrumento de gestão decisivo e precisa ser usado pelas diretoras das escolas — disse Claudia Costin.

cola Pedro Bruno, em Paqueta, teve a melhor nota: 6,1. O curioso é que a unidade enfrenta uma série de problemas em suas instalações — um prédio tombado. Uma nova escola terá que ser construída para abrigar os alunos.

A educação em áreas de risco na rede municipal foi um dos temas abordados na série de reportagens "O X da questão", publicada pelo GLOBO em junho do ano passado. O projeto Escolas do Amanhã foi iniciado pela prefeitura em

agosto de 2009, levando a uma série de ações a 151 unidades em regiões violentas. Nesse universo, entre os colégios em áreas onde há UPPs consolidadas, sete (53%) atingiram a meta. Nas áreas sem UPP, de 138 escolas, 84 (60%) atingiram. ■