

AGAMENON ALVES PAMPLONA

**REFLEXÕES PARA SE PENSAR AS DIFERENÇAS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

GOIÂNIA

2009

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
INSTITUTO GOIANO DE PRÉ-HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

**REFLEXÕES PARA SE PENSAR AS DIFERENÇAS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Agamenon Alves Pamplona

Orientadora - Prof^a. Dra. Marlene Castro
Ossami de Moura

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural.

GOIÂNIA
2009

**REFLEXÕES PARA SE PENSAR AS DIFERENÇAS:
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Agamenon Alves Pamplona

Data: 24 de junho de 2009

Prof^a. Dr^a. Marlene Castro Ossami de Moura - UCG

Orientadora

Prof. Dr. José Maria Baldino - UCG

Prof. Dr. Roque de Barros Laraia - UNB

Suplente Dr. Luiz Eduardo Jorge - UCG

DEDICATÓRIA

À Prof^a. Dr^a. Marlene Castro
Ossami de Moura, exemplo de
professora, orientadora e
incentivadora incansável.

A todos que implícita ou
explicitamente me incentivaram a
perseverar.

A Epitácio Pamplona, pai, que ainda
deveria estar aqui para conferirmos que
educação é patrimônio.

Dever de sonhar

Eu tenho uma espécie de dever
de dever de sonhar
de sonhar sempre
pois, sendo mais do que um espectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor
espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas,
invento palco, cenário
para viver o meu sonho,
entre luzes brandas e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa

RESUMO

Partimos do pressuposto de que a educação é patrimônio cultural imaterial, e na nossa pesquisa foi inserida a diversidade no cenário da educação básica, objetivando colher comprovações sobre “a diversidade cultural dos nossos alunos não é plenamente valorizada” não deixando de contemplar a Universidade, visando discernir se ela prepara ou não prepara os profissionais da educação para exercer a docência, interagindo com as diferenças.

Como respaldo às proposições, passamos a averiguar por meio da literatura especializada, como se processou a colonização, a hibridação e a diversidade cultural no Brasil, do século XVI ao século XXI, assim como, refletir sobre as diferentes concepções de educação, cultura, multiculturalismo e patrimônio cultural no Brasil e, por último, a diversidade cultural na escola - base empírica do nosso propósito de estudo.

Convém ressaltarmos que a pesquisa ocorreu numa escola pública municipal de Goiânia e que os sujeitos envolvidos foram os professores, os alunos e os funcionários da unidade educacional Escola Municipal Ernestina Lina Marra.

Palavras-chave: educação, patrimônio cultural, diversidade cultural, cultura, multiculturalismo.

ABSTRACT

We start from the assumption that education is non-material cultural heritage, and in our research, diversity in basic education scenario was inserted, aiming at collecting evidence about “whether or not cultural diversity of our students is being fully valued”, not forgetting to contemplate University, aiming at distinguishing whether or not it prepares educators for teaching, interacting with differences.

As a support for the hypotheses, we searched in specialized literature how colonization, hybridization, and cultural diversity in Brazil was processed, from 16th 21st century , we also reflected on different concepts of education, culture, multiculturalism, and cultural heritage in Brazil, and lastly, cultural diversity in schools-the empirical basis of our study.

It is important to note that this research was conducted in a public municipal school in Goiânia and that the population involved was composed of teachers, students, and staff from the educational unit Ernestina Lina Marra Municipal School.

Key words: education, cultural heritage, cultural diversity, culture, multiculturalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	08
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR, HIBRIDAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL -----	13
1.1 Educação e Cultura no Brasil Colônia-----	14
1.2 Educação e Cultura no Brasil Império-----	23
1.3 Educação e Cultura no Brasil República -----	29
1.3.1 República Velha (1889 - 1929) -----	29
1.3.2 Segunda República (1930 - 1936)-----	32
1.3.3 Estado Novo (1936 - 1945)-----	33
1.3.4 República Nova (1946 - 1963)-----	36
1.3.5 Regime Militar (1964 - 1985)-----	38
1.3.6 Nova República (1986 - 2008)-----	42
1.3.6.1 A Constituição de 1988-----	43
CAPÍTULO II - MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: A DIVERSIDADE CULTURAL EM PERSPECTIVA-----	48
2.1 Concepções de Educação-----	48
2.2 Concepções de Cultura -----	70
2.3 Concepções de Multiculturalismo-----	75
2.4 Educação e Patrimônio Cultural -----	77
CAPÍTULO III - A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA -----	83
3.1 Os Caminhos da Pesquisa -----	83
3.1.1 O <i>Locus</i> da Pesquisa-----	87
3.1.2 O Perfil dos Discentes -----	88
3.1.3 As Representações Docentes e Discentes-----	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	124
ANEXOS -----	133

INTRODUÇÃO

O que é possível perceber a partir dos novos movimentos sociais das últimas décadas é uma crescente mobilização no sentido de denunciar as desigualdades e a exclusão de grupos minoritários que clamam por reconhecimento de sua cultura singular. Esse desejo de reconhecimento não está baseado em políticas igualitárias, com tendências à assimilação e universalização das culturas, mas em políticas de reconhecimento das diferenças, fundamentais para a construção do patrimônio histórico e cultural brasileiro e componente da formação identitária nacional.

O multiculturalismo surge, então, como um desafio para as democracias liberais, fortemente apoiadas em ideais de igualdade, mas que agora se deparam com duras críticas dirigidas aos seus governos e instituições públicas. Como dar respostas às inúmeras e crescentes reivindicações, baseadas na etnia, na religião, na sexualidade, no gênero ou em qualquer área de identificação cultural que clama por reconhecimento?

O que torna a questão do multiculturalismo extremamente complexa é a necessidade de articulação entre as lutas pela afirmação do direito à diferença e os processos de globalização, que tendem a aumentar as desigualdades e excluir cada vez mais aqueles que de várias maneiras já estão à margem da sociedade. Nesse sentido, cabe questionar até que ponto a construção de uma vida em comum é possível e quais são os processos que permitirão a inclusão e a emancipação das minorias e dos grupos que lutam por ideais coletivos e pela afirmação do multiculturalismo.

Dessa forma, preocupamo-nos com a questão da universalidade dos valores da cultura ocidental, que diante de sua expansão e dominação, consideram as culturas não-ocidentais ou “diferentes” como culturas primitivas ou atrasadas. A partir dessa dominação/exclusão e da não-conformação diante das crescentes desigualdades e opressões que marcam as culturas dominadas, as lutas e reivindicações acerca da afirmação da identidade e do reconhecimento das

diferenças, em um mundo formado por um “mosaico de culturas”, são fundamentais para a proteção e preservação da diversidade cultural.

Nessa perspectiva o Art. 3º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, afirma que a diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Já o Art. 6º da mesma Declaração, diz que, enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico - inclusive em formato digital - e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

Em face aos pressupostos aventados sobre multiculturalismo/ diversidade cultural, ficou delineado como objetivo geral da pesquisa, a tese de que a diversidade cultural de nossos alunos não é plenamente valorizada.

Para atingir o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram delineados, dentre os quais analisar os seguintes pontos: 1) A Educação e Cultura no Brasil Colônia, Império e República, inclusive a Constituição de 1988; 2) As Concepções de Educação, Cultura, Multiculturalismo e de Educação e Patrimônio Cultural; 3) A Diversidade Cultural na Escola.

Considerando a educação como patrimônio imaterial, o Art. 7º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, revela que, toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

A questão metodológica caracterizou-se inicialmente por um levantamento bibliográfico que desse posteriormente, sustentáculo à base empírica. Privilegiou-se a pesquisa qualitativa ou naturalística que, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud MENGA, 1986) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto

do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

O universo pesquisado esteve circunscrito à Escola Municipal Ernestina Lina Marra, escolha intencional, e, para tanto utilizamos sete modalidades de questionários, destinados a todos os funcionários dessa unidade educacional, dos turnos matutino e vespertino, no final do ano de 1998. No início do ano de 2009 foi acrescentado um questionário para uma turma de 25 alunos, contemplando as turmas D, E e F.

Nesse universo, cada funcionário recebeu um questionário a ser preenchido, sendo direcionado a uma determinada categoria profissional, assim distribuída: ao professor-regente; ao professor coordenador pedagógico; ao professor coordenador de turno; ao diretor; à secretária geral; ao auxiliar de secretaria, de biblioteca e de laboratório de informática e às merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

Nesse contexto, existem as perguntas comuns a todas às categorias profissionais e aquelas específicas, referentes ao cargo ocupado.

Queremos crer que as dificuldades encontradas resumiram-se na falta de compromisso em devolver o questionário preenchido e/ou então, em dar mais ênfase às respostas, limitando-se ao senso comum.

Com relação ao questionário dos alunos, com todas as perguntas abertas, foi verificado empenho em respondê-las, dentro das suas limitações, em face, digamos, à pouca idade x escolaridade (3ª, 4ª e 5ª série).

No primeiro capítulo da pesquisa, O Processo de Colonização, Educação Escolar, Hibridação e Diversidade Cultural no Brasil, o texto refere-se ao apanhado histórico do processo de hibridação cultural ocorrida no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Procurou-se evidenciar a implementação da educação no Brasil desde o século XVI com os jesuítas, sempre explicitando as ações e resultados obtidos com as medidas educacionais efetivadas nesse país.

Na tentativa de deixarmos bem evidenciado o processo do 1º capítulo, nos apoiamos em renomados autores como: Schwarcz, Canclini, Saviani, Del Priore, Romanelli, Ghiraldelli Jr., Mariza Veloso, Cury, dentre outros.

Convém ressaltarmos que a análise do processo de hibridação cultural do povo brasileiro através da educação, dos primórdios à atualidade, foi pontuada com o objetivo de refletirmos sobre a diversidade cultural, a qual não se refere apenas ao

outro como diferente, mas, pensarmos a relação entre o “eu” e o “outro” e nesta interface percebermos a escola como um espaço sociocultural em que as diferenças se encontram e mostram-se diferentes, embora saibamos que a educação escolar não possa resolver sozinha todas as questões inerentes, ela ocupa apenas um lugar de destaque.

No segundo capítulo, Multiculturalismo e Educação: a Diversidade Cultural em Perspectiva, o texto aborda os conceitos de educação, cultura, multiculturalismo e patrimônio cultural com a finalidade de favorecer a compreensão da relação intrínseca que há entre eles na vida em sociedade, especialmente na vida escolar.

As concepções dos termos apontados nesse capítulo foram pontuados tendo como apoio autores como: Antônio Joaquim Severino, Brandão, Durkheim, Tosi Rodrigues, Bourdieu, Apple, Perrenoud, Paulo Freire, Da Matta, Kuper, Norbert Elias, Laraia, Geertz, Canclini, Semprini, Gilberto Velho, Pierucci, Candau, Stuart Hall, Funari e Pelegrini, dentre outros.

Da maneira como foi conduzida a nossa argumentação sobre educação como patrimônio intangível, não ofuscando a diversidade cultural, ficou evidenciado de que o que se está transmitindo como herança às novas gerações não se trata de bens materiais, mas ensinamentos e lições de vida que nos são legados. Esse legado corresponde ao patrimônio espiritual, que vai além dos bens materiais, como por exemplo, a maneira de como fazer, o modo como agir e sentir no cotidiano e outras inumeráveis maneiras de exercermos a nossa identidade.

No terceiro capítulo, A Diversidade Cultural na Escola, o texto aborda o descortinar da diversidade cultural dos alunos da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, segundo as representações dos docentes e dos demais funcionários do cotidiano escolar e alunos, visando perceber se as práticas pedagógicas são favorecedoras da expressão do universo multicultural do aluno.

Visando colher subsídios a essa temática, a diversidade na escola, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e um estudo etnográfico empreendido nessa escola pública municipal de 1º grau, através de questionários respondidos pelos docentes, alunos e demais funcionários da escola. Os critérios para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foram de caráter intencional, no sentido de buscarmos sujeitos específicos, que qualitativamente correspondessem aos objetivos delineados.

Nessa perspectiva, faz-se necessário mencionarmos que a abordagem antropológica nos conduziu nessa busca e como afirma Roberto Da Matta (1987, p. 146)

a base do trabalho de campo como técnica de pesquisa é fácil de justificar abstratamente. Trata-se de buscar novos dados sem nenhuma intermediação de outras consciências, sejam elas a dos cronistas, dos viajantes, dos historiadores ou dos missionários que andaram antes pela mesma área ou região. Esse contato direto do estudioso bem preparado teoricamente com o seu objeto de trabalho coloca muitos problemas e dilemas e é, ao meu ver, desses dilemas que a disciplina tende a se nutrir, pois é a partir dos seus próprios paradoxos que a antropologia tem contribuído para todas as outras ciências do social. Uma dessas contradições é o fato de a disciplina renovar sistematicamente sua carga de experiências empíricas em cada geração. Em vez de encorajar uma ampliação teórica no limite de certos problemas ou teorias já estabelecidas, buscamos orientar o jovem pesquisador para uma perspectiva realmente pessoal e autêntica de cada problema.

A pesquisa nos remete à reflexão sobre a diversidade cultural, pelo viés que a cultura potencia ao desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e ao bem-estar coletivo. Os mecanismos de socialização, onde se incluem todos os processos de educação, procuram alcançar esses fins, ao cumprir a dupla missão: por um lado, transmitir às novas gerações e preservar na memória coletiva o patrimônio e o conhecimento acumulado ao longo da história; e, por outro lado, rumar ao ideal de sociedade, mesmo que utópico, por via do melhoramento das qualidades dos mais novos.

Rememorando: o multiculturalismo gera formas de aproximação entre pessoas e culturas as quais não existiam no passado, o que frequentemente origina a hibridação de idéias, crenças e estilos de vida de diferentes culturas. Convém frisarmos que, esse processo não é de hoje porque as culturas sempre evoluíram e se transformaram a partir de contatos entre si.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR, HIBRIDAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

O político em ato é um criador, um suscitador, mas não cria a partir do nada nem se move na vazia agitação de seus desejos e sonhos. Toma como base a realidade efetiva: mas o que é esta realidade efetiva? Será algo estático e imóvel, ou, ao contrário, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio? Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso).

Portanto, o “dever ser” é algo concreto, ou melhor, somente ele é interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é história em ato e filosofia em ato, somente ele é política.

Antônio Gramsci

Nesse capítulo, faremos um apanhado histórico do processo de hibridação cultural ocorrida no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Procuraremos evidenciar a implementação da educação no Brasil desde o século XVI com os jesuítas, sempre explicitando as ações e resultados obtidos com as medidas educacionais efetivadas nesse país. Objetivamos, assim, ambientar a tese de que a diversidade cultural de nossos alunos não é plenamente valorizada. Para tanto faz-se necessário esclarecermos do que trata a hibridação cultural.

Enfocando “cientistas, instituições e questão racial” no Brasil, Schwarcz (1993, p.14) procura demonstrar que mais do que simples cópias de modelos estrangeiros, as idéias da intelectualidade brasileira sobre raça caracterizavam-se pela especificidade, não raro pela adaptação criativa e seletiva de conceitos face à realidade racial, moeda corrente no debate europeu, que se traduziria pela decadência inexorável, pela impossibilidade de progresso de países como o Brasil, fortemente miscigenado, surgiram reações múltiplas - em certos casos ambíguas -, reações estas que oscilavam entre a preocupação, a constatação e o elogio à mestiçagem.

Com o intuito de deixar a expressão “hibridação cultural” mais transparente, nos apoiamos em Canclini (2003, p.XIX), o qual entende por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Esclarece o autor, que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras.

1.1 Educação e Cultura no Brasil Colônia

Segundo Fernando Pessoa, poeta e escritor português, os navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso, viver não é preciso”. Navegar parece corresponder a um dos grandes desejos da humanidade que sempre foi o de transpor barreiras, principalmente aquelas que pareciam fadadas a perdurar, a existir para sempre, intransponíveis. Quando as cidades italianas (Gênova e Veneza) dominavam o Mar Mediterrâneo, entre o final da Idade Média e início da Idade Moderna, impedindo que as demais nações européias, em formação, de trafegar por essa região, parecia aos homens de então, que superar os medos, os mitos, as distâncias e o poder dos árabes e dos seus aliados italianos, era algo tão distante e inatingível quanto de se chegar à lua.

Em virtude das circunstâncias, os europeus empenhados em encontrar uma outra rota que os levasse até o Oriente – a fonte das especiarias –, não tinham idéia de como o seu empenho iria mudar a face do planeta. E uma dessas faces, nada mais nada menos, era a América, uma terra até então desconhecida para os europeus.

Ao chegar nesse continente, os portugueses se depararam com um quadro de diversidade cultural muito intensa. Diante de um choque cultural entre europeus e nativos, fica claro que, nenhuma cultura é pura, todas são resultantes de contatos e empréstimos, inclusive as européias. O paradoxo da busca de uma identidade original e própria é maior, no caso dos países americanos, porque a América, diríamos, é uma invenção dos europeus. Antes dos europeus chegarem, ela era composta de inúmeras culturas que ignoravam pertencer ao mesmo continente.

Segundo Raquel F. A. Teixeira (2004, p.296), o Brasil tem hoje uma população de 270000 índios¹, remanescente de uma população que pode ter sido de 6 a 10 milhões! Esse contingente está distribuído entre mais ou menos 200 povos que falam cerca de 180 línguas. Há mais povos do que línguas porque alguns desses povos perderam completamente suas línguas tradicionais. Outros as mantêm integralmente, de forma a atender a todas as suas necessidades. Na verdade, só passam a precisar do português no momento em que o contato com o branco se torna obrigatório e sistemático.

Já para o Instituto Socioambiental (ISA: 1997), - entidade não governamental que defende bens e direitos sociais relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e aos povos -, nos últimos seis anos, aumentou o número de etnias indígenas no Brasil. Passou de 216 para 225 - um mosaico de sociedades que falam cerca de 180 línguas. Cresceu também a população indígena, segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: em 1991, o censo indicava 249 mil índios; em 2000 esse número pulou para 734 mil, ou seja, um salto de 150% (contando a população indígena urbana e os povos não "contatados"). Atualmente, a população indígena cresce quatro vezes mais do que a branca, de acordo com o IBGE.

Essas informações estão no décimo volume da série Povos Indígenas do Brasil - 2001/2005, lançado no final de 2007 pelo ISA e, segundo o historiador e antropólogo José Maurício Arruti (2007, p.43), o aumento do número de povos indígenas tem relação com o processo de retomada e reconstrução de identidades sociais que reclamam a condição de indígenas - também denominados "resistentes" ou "ressurgidos". Isso explica, de acordo com ele, o surgimento de nove etnias nos últimos anos, incorporados a partir de informações básicas da autodeterminação, localização, população e, principalmente, a manifestação de vontade do próprio povo.

O contato dos índios com o branco intensificou-se com a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 e por intermédio dos jesuítas, cujo primeiro grupo chegou ao Brasil em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, aconteceram os primeiros contatos visando a catequização dos mesmos, através de uma educação doutrinária, em razão da ideologia contra-reformista.

¹ Os dados citados pela autora sobre a população indígena, estão ultrapassados, visto que a bibliografia consultada é da década de 1980.

Chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas que aqui iniciaram suas atividades procuravam alcançar seu objetivo missionário, ao mesmo tempo em que se integraram à política colonizadora do rei de Portugal. Porém, como assinala Ossami de Moura (2008, p.56-57), os missionários sentiram, inicialmente, muita dificuldade em anunciar o evangelho para os indígenas, sobretudo pela sua própria falta de experiência e pelo desconhecimento das diferentes culturas dos povos nativos. A dificuldade começava pelo vocabulário teológico. Ademais, os jesuítas perceberam que a catequese ambulante ou itinerante não era eficaz para consolidar os ensinamentos religiosos, pois sem uma presença efetiva, dos missionários nas aldeias, os índios logo voltavam às suas práticas tradicionais. Um outro agravante é que os índios “convertidos” eram poucos e sua aproximação com os missionários se devia mais à curiosidade que à conversão - deslumbrados com o novo e também interessados nos bens manufaturados que os europeus possuíam.

Ainda, segundo Ossami de Moura (2008), para viabilizar a “conversão” e a “civilização” dos indígenas, deu-se início à política de construção de aldeamentos. Na segunda metade do século XVI, eles foram construídos nas proximidades dos núcleos coloniais, próximo às missões, estendendo-se ao longo do litoral até o sul de São Paulo, e também no interior.

Esse período, conhecido como “período heróico” (SAVIANI, 2004, p.126) é marcado pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega, que se iniciava com o aprendizado do português – para os indígenas – e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, de canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para os filhos dos senhores de engenho e filhos dos colonos que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade Coimbra).

Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no

interior da própria ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizados pela Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola. Esse plano foi consubstanciado no *Ratio Studiorum*² cuja primeira versão data de 1576.

A aplicação do plano de Nóbrega foi considerada precária porque tão logo iniciou seu governo espiritual, o bispo Pero Fernandes Sardinha, revelou um temperamento difícil, que o levou a comprar duas grandes brigas: com os próprios jesuítas e com o novo governador, Duarte da Costa. O bispo não admitia a maneira pela qual os padres estavam realizando a catequese. Escandalizava-o a tolerância para com a nudez dos índios, a confissão realizada por meio de intérpretes, o hábito de misturarem as cerimônias litúrgicas com cantos e danças indígenas. Para Pero Fernandes Sardinha, a animalidade dos índios era tanta que o próprio Deus não haveria de querê-los como ovelhas do seu curral. Sua opinião sobre os índios era tão desfavorável que passou a defender a idéia de escravizá-los, discutindo sobre isso várias vezes com o padre Manuel da Nóbrega, superior dos jesuítas no Brasil (PRIORE, 1994, p.10).

Ainda de acordo com Mary Del Priore (1994), o conflito com o governador foi menos importante, mas teve graves conseqüências. Um filho do governador, irreverente e folgazão, provocou grande desentendimento entre as duas autoridades. E tantas foram as queixas dos jesuítas e do governador da capitania contra o bispo dom Pero Fernandes Sardinha, que este acabou sendo chamado a Lisboa. Na volta a Portugal, em 16 de junho de 1556, seu navio naufragou na altura da foz do Coruripe, no litoral alagoano. Todos os passageiros, inclusive o bispo, caíram em poder dos índios Caeté.

Não seríamos por demais incisivos em perceber que os jesuítas tinham uma missão pré-definida, isto é, estavam imbuídos de um cristianismo universal, destinado a tudo com o objetivo de conciliar o sagrado e o profano através do espírito contra-reformista, entendendo que os povos do Brasil estavam perdidos e

² Como escreve Joaquim Ferreira Gomes (1995: p.35) "O *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do conteúdo do ensino ministrado nos colégios e universidade da Companhia e que impõe métodos e regras a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades". Neste sentido, as 466 regras que compõem o *Ratio Studiorum* ocupam-se temas tão diversos como: férias, feriados; formação dos professores; relações com os pais dos alunos; compêndios e manuais de ensino a utilizar; sistema de admissão de alunos (internos e externos); metodologias de trabalho com os alunos (repetições, disputas, desafios, declamações, sabinas); plano de estudos (humanidades, filosofia, história, ciências físicas e matemáticas); orientações pedagógicas (memorização, exercício, emulação); regime de avaliação (exames escritos e orais); regras administrativas e disciplinares; prêmios, castigos; teatro.

distantes de Deus (sem lei, sem rei e sem fé). Portanto, era mister que deveriam ler, representar e interpretar a palavra divina, decifrando o mundo desconhecido e inserindo-os no universo cristão, através do controle do saber e do poder, afastando-os das práticas profanas. Nesse espírito contra-reformista, a civilização portuguesa era o único modelo a ser seguido pelos novos cristãos. Paiva (2007), procurando entender o imaginário jesuítico e a sociedade colonial, reforça que houve uma acomodação dos jesuítas às outras culturas, e que isso foi interessante para a época, a partir do momento em que o modelo colonial tomava as áreas da vida social.

A partir dessas idéias acerca da missão jesuítica, Orazen (2004) entende que o projeto pedagógico dos Jesuítas no Brasil concebiam a intenção de uma educação pública, sendo pioneiro, nesse sentido, com o ensino elementar no Brasil. Esse ensino resumia-se em ler, escrever, contar e cantar (AZEVEDO, 1996, p.500; apud PAIVA, 2007, p.43).

Havia duas estruturas educacionais dos jesuítas: as aldeias e os colégios. Nas aldeias, agrupavam-se índios de diferentes culturas em um só local a fim de catequizá-los e civilizá-los num padrão europeu cristão. Já nos colégios, de início, praticava-se o ensino elementar aos índios e aos filhos de colonos. Mais tarde, no século XVII, os missionários resolveram destituir essa união, afastando os índios dos colégios, mas continuando com a educação dos filhos dos abastados, principalmente, com a preparação de novos missionários. Com relação aos negros, por algum tempo não foi permitido seu acesso à educação, pois até mesmo os inicianos, em seu contexto colonial, entendiam ser a escravidão negra um fator natural e imprescindível para o sistema colonial. Por outro lado, os jesuítas lutaram para vencer o reino português e abolir a escravidão indígena. Com isso agregaram inimigos na sociedade colonial e até mesmo em outras ordens religiosas que exploravam esse sistema por interesses econômicos e sociais. Durante certo tempo houve relutância na admissão de negros nos colégios da Companhia. Mas alguns deles reclamaram, e o rei de Portugal atendeu-os, determinando, já no final do século XVII (1686), que os jesuítas os aceitassem, como sucedia nos colégios de Évora e Coimbra. “Porque”, diz a carta régia, “as escolas de ciências” devem ser comuns a todo o gênero de pessoas sem exceção alguma”. (PRIORE, 1994, p.12).

Convém frisarmos, que os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando essas existiam, embora a

alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas. Esses jesuítas, visando a “elevação moral” de seus escravos, providenciavam escolas, para que os filhos dos escravizados recebessem lições de catecismo e aprendessem as primeiras letras, sendo-lhes impedido, entretanto, almejar estudos de instrução média e superior.

Nessas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã do mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (FERREIRA; BITTAR, 2002: 475, apud Prezoto, 2007).

Vê-se, pois que, o processo de catequização indígena se destaca como predominante no sistema educacional jesuítico, através do maior contato no dia-a-dia colonial com esses povos não cristãos, pois, segundo Priore (1994, p.15-16), “no alvará régio de 9 de abril de 1655, D. João IV reafirmava ser a Companhia de Jesus a única autoridade competente para tratar de assuntos referentes aos indígenas”.

Na educação em aldeias os missionários se utilizaram de métodos persuasivos, de cunho estratégico, muitas vezes, improvisados de forma criativa, para se adaptar à cultura estrangeira, com o objetivo de impor a cultura portuguesa cristã. A catequese dos gentios na colônia foi empreendida mediante peças de teatro especialmente concebidas para tal fim. Os jesuítas aprendiam para ensinar nos seminários técnicas de teatro e de redação de textos dramáticos e produziam autos, pequenas peças feitas em conjunto com os nativos, em que se misturavam elementos locais com histórias de vida dos santos e diálogos educativos. Os autos eram montados nos pátios das igrejas ou em tablados especiais e expressavam o sincretismo religioso e cultural. Faziam uso de símbolos, costumes e tradições indígenas, estabelecendo pontos de ligação com o cristianismo.

O teatro jesuítico, ao buscar a cristianização, deixou espaço para a sobrevivência das culturas indígenas e africanas, em hibridação com as culturas européias (OLIVEIRA, 2008, p. 20-21).

Merece ser registrado também que as festividades na colônia configuravam um estilo de vida e de sociedade em que o espetáculo e o sincretismo eram dominantes e expressavam o que veio a ser chamado de estilo barroco.

Uma outra estratégia utilizada pelos missionários, principalmente com o intuito de se envolver com os índios, foi a arquitetura através das suas construções.

Para se erguer as Igrejas, os missionários utilizavam materiais do local, realizando construções bem simplificadas (ORAZEN, 2004). Durante o processo, após ter conseguido aproximação com o índio, o jesuíta solicitava sua ajuda para reformar ou construir mais edifícios – colégios e igrejas. Assim, com o tempo os nativos aprendiam o ofício das artes manuais e chegavam até a manifestar na arquitetura elementos de sua cultura, provocando uma interação de temáticas européias com o imaginário indígena.

Neste sentido ao analisar a vida nas missões, o padre Antônio Sepp (apud Del Priore, 1994, p.16) diz que as aldeias estão quase todas localizadas no alto dos barrancos dos rios muito piscosos Uruguai e Paraná e contam com setecentas, oitocentas e novecentas e muitas até com mais de mil famílias ou moradias. Sobre família se entende: pai e mãe, filhas e filhos e mais seus filhos. Assim, cada aldeia conta com seis a oito mil e mais almas, conta fraca, porque os índios são muito férteis. Cada aldeia tem junto à igreja um logradouro amplo e muito bonito, de quatrocentos pés de comprimento e a mesma largura. As casas formam ruas largas, como nas cidades européias, mas são de construção diferente.

Mas, diante da diversidade cultural e, sobretudo, lingüística, como os missionários conseguiram tal façanha? Uma das questões que a Companhia de Jesus teve que resolver a partir de sua vinda no ano de 1549, foi o contato com a língua “profana” dos índios, já que para os jesuítas a língua de Deus era uma só: o latim. Como estratégia, Aranha (1996, p.100) explica que os padres aprendiam a língua dos índios e elaboravam textos para catequizá-los. Anchieta chegou a organizar uma gramática tupi.

Nesse contexto, surgiu uma língua geral, que possibilitou a comunicação entre culturas de diferentes línguas. Era preciso fazer essa intermediação uma vez que era necessário inserir o estudo do latim para a conversão cristã – língua sagrada – e do português para o convívio elementar em sociedade – língua civilizada. A agilidade dos missionários em aprender a língua tupi está ligada ao fato de que, na Europa, os jesuítas tinham uma educação diversificada, em que se aprendia o latim e mais três línguas.

À guisa de conclusão para este primeiro período das histórias e memórias da educação no Brasil Colonial, o qual Saviani o denominou de “heróico”, assistimos ao desmantelamento de uma civilização, e se uma civilização é desmantelada,

obviamente o seu patrimônio foi ultrajado e é nesse sentido que Eduardo Galeano tem uma passagem bem ilustrativa

há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder. Nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder (GALEANO, 2007).

Segundo Saviani (2004), a segunda fase (1570 – 1759) das histórias e memórias da educação no Brasil Colonial é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no Ratio Studiorum.

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinado aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. O novo plano começava com o curso de humanidades e prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia, seguidos de viagem de estudos à Europa. Na prática, porém, os cursos de Filosofia e Teologia eram limitados à formação dos padres catequistas.

Esse método funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a história de educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

No momento da expulsão, os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Com a expulsão, saíram do Brasil 509 jesuítas e consigo levaram também a organização monolítica baseada no Ratio Studiorum.

Nas palavras de Xavier *et al.* (1994, p.53)

os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos. Segundo Pombal, sua permanência colocaria os novos projetos de recuperação em risco. Apesar disso, Metrôpole e Colônia não romperam com a Igreja Católica.

Segundo Xavier *et al* (1994, p.52), quanto à situação do ensino na Colônia foi encontrada uma solução paliativa, através das chamadas “Aulas Régias”, que eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o subsídio literário. Essas aulas deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Através delas, aquela mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa.

Prosseguindo com as histórias e memórias da educação no Brasil, no período colonial, nessa terceira fase nos deparamos com um novo enfoque que seqüencialmente corresponde ao período pombalino (1759 – 1808), o qual ainda analisado por Saviani (2004), o traduz como reformas modernizantes com o intuito de colocar Portugal “à altura do século”, isto é, do século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo³. Como pontua Saviani (2004), as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução.

Entretanto, essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou efetivamente a se efetivar por diversas razões, dentre as quais a que nos parece mais contundente é a de que, no século XVIII, a circulação das idéias iluministas, vinha propiciando a influência das idéias liberais européias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países. Convém ressaltarmos que essa iniciativa, viria a fazer jus à quebra do monopólio europeu, possibilitando a essas nações conquistar o resgate da sua identidade e, obviamente, a recomposição do seu patrimônio cultural que foi rechaçado durante todo esse período de dominação.

A quarta fase das histórias e memórias do Brasil – Colônia, pode ser denominada de período joanino (1808 – 1822), porque teve início com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808; completando-se em 1822 quando ocorreu a independência política do país (SAVIANI, 2004).

³ Esse movimento surgiu na França do século XVII e defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. Os pecadores que defendiam esses ideais acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé.

Segundo Saviani (2004), a mudança da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior porque para atender às necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI proporcionou a criação de cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana, tais como: os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818). Criaram-se ainda o Jardim Botânico, o Museu Nacional e a Imprensa Régia, a qual possibilitou o nascimento do jornalismo brasileiro, de conseqüências decisivas para a difusão de idéias políticas entre as elites do país.

É patente observarmos que, na verdade, não se conseguiu implantar um sistema educacional em terras brasileiras, mas o Brasil foi finalmente “descoberto” e a história do país passou a ter uma complexidade maior. A complexidade estaria inclusive deixando visíveis as marcas do fosso em que foi criado entre a elite e o povo (SAVIANI, 2004).

Nesse apanhado sobre o período colonial, percebemos que não houve uma preocupação e respeito com a cultura do outro, já que esses processos se basearam mais na imposição e implantação da cultura européia sobre a cultura dos nativos e seus descendentes, na tentativa de que eles vissem o modelo europeu como o ideal de vida. Porém, na verdade, a hibridação é um processo de duas mãos. No início do contato com os brancos, os indígenas ensinaram os colonizadores e seus descendentes a sobreviverem em terras tropicais: utilizar técnicas agrícolas, como a coivara, além de acreditar em seres sobrenaturais do universo cosmológico indígena.

1.2 Educação e cultura no Brasil Império

Em 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira.

A independência traz consigo um quadro de compromissos. A mensagem de 01/08/1822, isto é, o “Manifesto de Sua Alteza Real o Príncipe Regente Constitucional e Defensor Perpétuo do Reino do Brasil aos Povos deste Reino”,

continha promessas no sentido de um futuro em que a escola teria o estatuto de uma necessidade básica (FERNANDES, 2006, p.31). Assim declarava D. Pedro

cidadãos de todas as classes, mocidade brasileira, vós tereis um código de instrução pública nacional, que fará germinar viçosamente os talentos deste clima abençoado, e colocarão a nossa Constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitindo a toda a nação uma educação liberal, que comunique aos seus membros a instrução necessária, para promoverem a felicidade do grande Todo Brasileiro.

O futuro iria responder por esse compromisso. A verdade é que os séculos XIX e XX iriam ser cobertos por duzentos anos de um discurso teórico que nem sempre achou caminhos de concretização.

Inicialmente, a Constituição outorgada em 1824, que durou todo o período imperial, registrava que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Depois, para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”.

Essa mesma lei estabelecia que os presidentes de províncias definiriam os ordenados dos professores, as escolas deveriam ser de ensino mútuo⁴, os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava ainda quais conteúdos fariam parte das disciplinas, que deveriam ser ensinados os princípios da moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana, dando preferência a esses temas no ensino de leitura sobre a Constituição do Império e História do Brasil.

A essa primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, foi-lhe atribuído o adjetivo “morta” – lei morta – porque os resultados esperados

⁴ O Método Lancaster foi o primeiro método oficial de ensino implementado no Brasil, que marca o início da descolonização e da instituição do Estado Nacional. O Método Lancaster é também conhecido como método de ensino mútuo ou monitorial. Ou seja os alunos mais avançados ensinam aqueles que ainda não aprenderam. Foi instituído como Ensino oficial no decreto de 15/10/1827 e perdurou até 1946. A organização do tempo escolar e a distribuição das atividades pedagógicas, era de aproximadamente 5 horas, divididas entre o período da manhã e da tarde. O processo de avaliação formava o indivíduo competitivo. A competição era incentivada com recompensa aos alunos.

ficaram apenas no papel e o Estado transferia a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar aos municípios pela ineficiente administração e fiscalização, assim como aos professores, por desleixo, e aos alunos, por vadiagem. Porém, segundo Maria Isabel Moura Nascimento (2006, p. 17), professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Ministro do Império, Lino Coutinho, admitiu que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontou o baixo salário dos professores, a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país como fatores que dificultaram a efetivação do processo educacional previsto na lei.

Vê-se, então que, o entusiasmo inicial com a instrução popular esbarrava não somente nas condições reais do país, mas no discurso ideológico do governo que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores.

Posteriormente, o Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 instituiu as Assembléias Legislativas provinciais com o poder de elaborar o seu próprio regimento, e, desde que estivesse em harmonia com as imposições gerais do Estado, lhe proporcionaria legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local; legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária. Ao Governo Central, ficava reservado o direito, a primazia e o monopólio do ensino superior.

A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834, segundo Romanelli (1998, p.40), contribuiu para que o ensino secundário caísse nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário ficasse relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

Acrescenta ainda Romanelli (1998, p.40) que, pelo fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares, acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas

posses podiam pagar a educação de seus filhos e a intenção dessas famílias era de interligá-los no rol dos homens cultos.

Enfim, nesse período, o acesso à escolarização era precário ou inexistente, principalmente, pela falta de escolas e/ou de professores. Surgem, então, os decretos para a criação das primeiras escolas normais no Brasil, com o objetivo de preparar professores para oferecer a instrução de primeiras letras. Em 1835, surgiu a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Em seguida, outras Escolas Normais foram criadas visando melhorias no preparo do docente. Em 1836, foi criada a da Bahia; em 1845 a do Ceará; em 1846, a de São Paulo; e, em 1858, a de Goiás.

Conforme Canezin e Loureiro (1994, p.28-30) a Escola Normal de Goyaz foi a primeira Escola Normal Pública da Província de Goyaz, criada em 1858 e recriada pelo Decreto nº 676, em 03/06/1882, pelo então Presidente da Província de Goyaz, Dr. Cornélio Pereira de Magalhães, para funcionar em anexo ao Lyceu de Goyaz.

A Escola Normal de Goyaz funcionou desde a sua criação até o início do mês de março do ano de 1884, em caráter precário. Sua regulamentação só foi possível a partir da Lei Provincial nº 3374 de 12/03/1884, porém, permanecendo anexada ao Lyceu de Goyaz. Através do Decreto nº 10445 de 22/08/1929, o Presidente da Província, Alfredo Lopes de Moraes, passou a constituir uma Escola Normal especializada na formação de professores primários, com autonomia para elaborar o seu próprio currículo, ter diretores próprios e construir sua trajetória. Esta data passou a ser considerada a referência de criação da Escola, contando a partir de então seu aniversário.

Em 1937, com a mudança da capital para Goiânia, atendendo às determinações do governador Dr. Pedro Ludovico Teixeira, a Escola Normal de Goyaz transferiu sua sede para a Rua 20, Setor Central, em Goiânia. Com a Lei nº 870 de 28 de maio de 1947, a Escola Normal de Goyaz passa a denominar-se Instituto de Educação de Goiás (IEG), constituindo-se em estabelecimento padrão do ensino no Estado de Goiás. Em 15 de novembro de 1953, pela Lei nº 953, o Instituto de Educação de Goiás, passou por um processo de reorganização, incorporando-se a ele o Grupo Escolar e o Jardim de Infância do Instituto de Educação de Goiás, e, em 07 de setembro de 1956, foi inaugurada a sede definitiva

do Instituto de Educação de Goiás, localizada na Av. Anhanguera, esquina com a 5ª Avenida, Vila Nova, em Goiânia.

Referindo-se às Escolas Normais, Xavier *et al.* (1994, p.86) pontua que quanto ao seu conteúdo e por tratar-se de nível secundário, com uma duração de dois a três anos, constituía-se num curso de Humanidades de segunda classe, porque não ministrava um conteúdo essencial que o vinculasse efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar e, menos ainda, ao exercício da atividade docente. Apenas na década de 20 do século XX, já no Período Republicano, esse curso se profissionalizaria de fato. A partir de então, mesmo mantendo a ênfase na formação geral, as Escolas Normais definiram um conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica.

Nesse contexto, entendemos que, em face da defasagem de determinadas províncias em relação ao centro civilizado, as escolas normais não conseguiram essa equiparação técnico-pedagógica e, em virtude da urbanização e da conseqüente migração campo-cidade, viria mudar o foco da preocupação, isto é, o governo preocupado agora em manter a ordem social, criou-se no Brasil, para a população marginal, a escola para os desvalidos, origem do nosso ensino técnico.

Com relação às escolas de nível primário para desvalidos, pode-se dizer que a iniciativa particular sobrepujava a governamental, imbuída de uma falsa idéia de integração dos expulsos do sistema, não escondendo o comportamento auto defensivo da sociedade brasileira da época, preocupada em salvaguardar o *status quo*. Porém, como um ato redentor, em 1909, através de decretos, o governo republicano, criou as escolas de aprendizes e artífices e o ensino de Agronomia, ambos de nível secundário.

Reportando-nos às reformas educacionais do Período Imperial, considerada a mais importante, foi a de Leôncio de Carvalho, de 1879, porque instituiu a liberdade de ensino e pesquisa às escolas superiores, além de traçar normas para o ensino primário e secundário do Município da Corte, assim como, insistia na obrigatoriedade do ensino, dos 7 aos 14 anos, e eliminava a proibição de freqüência aos escravos, isto é, abriu matrícula nesses estabelecimentos a qualquer cidadão.

Afinal já se desencadeara o processo gradual de abolição da escravidão no país, que se concluiria em uma década.

É oportuno lembrarmos que a religião católica, pela Constituição Imperial, era a religião do Estado. Isso obrigava os professores públicos a prestar juramento à fé católica e proibia às escolas privadas defender princípios contrários a essa religião. Neste sentido, a influência e a pressão da Inglaterra foram decisivas não apenas na substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, como também no enfrentamento da questão da liberdade confessional. Tais medidas fariam aumentar o nosso mercado consumidor, assim como, garantia as condições favoráveis à permanência dos técnicos e burocratas a serviço dos seus empreendimentos aqui no Brasil.

Mais especificamente sobre a cultura nesse período, no seu artigo “Para uma Política Pública de Cultura no Brasil” (2004), o antropólogo e secretário de Articulação Institucional do Ministério da Cultura, Mário Augusto Freitas de Meira, nos convida a uma análise do que venha ser cultura e política cultural. Para Meira o período colonial e, sobretudo, após à chegada da Corte de D. João VI ao Brasil, em 1808, a cultura foi pensada de duas formas pelas oligarquias políticas e econômicas que se sucederam no poder. De um lado era associada ao conhecimento que certas pessoas “cultas” acumulavam ao longo da vida. A cultura, referida pelo autor, seria, então, um privilégio daqueles que naturalmente teriam aptidão intelectual, uma minoria letrada num país de analfabetos. De outro, a cultura estava associada somente às artes como a música, a pintura, o teatro, a literatura, de origem européia. Nesta perspectiva, a sociedade culta, com ênfase nos artistas, seria aquela que dominasse esses instrumentos marcadamente europeus.

Ainda de acordo com Meira, essa idéia de cultura se fez refletida na forma como o Estado, tanto no Império quanto na República Velha, tratou de um tema que até então não se conhecia e criou instituições que excluía culturalmente a maioria da população pobre e iletrada brasileira, de origem indígena, negra ou mestiça, somada às demais formas de exclusão, tais como econômica e social. E às expressões culturais dessas grandes majorias, os grupos dominantes classificaram de folclore, isto é, tratadas como anedota e/ou costumes curiosos.

De modo geral compreende-se por folclore (OLIVEIRA, 2008, p.88) o comportamento coletivo, tradicional, espontâneo, anônimo, regional, transmitido pela tradição oral. Esse tipo de comportamento seria originário de sociedades divididas entre o mundo rural e o urbano, entre elites e camadas iletradas, entre classes superiores e classes subalternas. Para alguns estudiosos, o folclore referia-se

basicamente à cultura camponesa; para outros, podia incluir também a cultura urbana. E havia ainda os que consideravam o folclore idêntico à cultura popular e em oposição à cultura de massa, produzida pela indústria cultural e nos dias atuais, quando a nação deixou de ser tópico hegemônico no campo simbólico e a cultura popular já se tornou cultura de massa, o folclore assume outras feições, permitindo novas reinvenções da tradição.

Desse modo, nessa ótica, merece o nosso reconhecimento de que o século XIX, mesmo sob o domínio de um Estado autoritário, legou à nação instituições e acervos fundamentais para o conjunto do patrimônio cultural brasileiro, tais como, a Biblioteca Nacional de 1811; Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, de 1816; e, ainda em 1816, chegava ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa, que trazia na Bagagem as novidades estéticas européias. Em 1818, foi criado o Museu Nacional e o Arquivo Nacional.

Iniciativas semelhantes foram feitas nas Províncias, com a criação de bibliotecas, arquivos e teatros em várias regiões do país, como por exemplo, o atual Museu Paraense Emílio Goëldi (1893), no Pará, e em São Paulo, o atual Museu de Arqueologia e Etimologia da USP (1894). Desse processo surgiram figuras do porte artístico e intelectual de Machado de Assis, Carlos Gomes, Pedro Américo, Vitor Meireles, Francisco Adolfo de Varhagen, Capistrano de Abreu, Barão do Rio Branco, Castro Alves, Joaquim Nabuco, Gonçalves Dias, Rui Barbosa, Silvio Romero, José Veríssimo, dentre outros que construíram uma base sólida em termos da constituição de uma identidade nacional brasileira, ainda que sob forte dependência referencial européia, sobretudo francesa.

1.3 Educação e cultura no Brasil República

1.3.1 República Velha (1889 – 1929)

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, p.15-16), as décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos, etc.), um inicial surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de

processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização. No quadro dessas transformações o Império ruiu, abrindo caminho para a adoção de um novo regime político: a República.

A República proclamada adotou o modelo estadunidense baseado no sistema presidencialista. Na organização, percebe-se influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Esses princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções dessa Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica.

Esta Reforma foi bastante criticada por alguns positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte, os quais defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais.

Depois a Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, sendo entendida como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados dessa Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

A consequência inevitável dessas medidas foi, a curto prazo, o retorno ao ponto de partida das preocupações educacionais republicanas. Mais uma vez se verificava o comprometimento da qualidade e principalmente do valor social do ensino superior, com a sua expansão para além das demandas do mercado. A reação se deu através da Reforma Carlos Maximiliano (1916), que recuperou e novamente consolidou as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional. Dificultou sensivelmente o ingresso no nível superior, com a criação do exame vestibular nas próprias faculdades e o estabelecimento da obrigatoriedade do diploma de conclusão do curso secundário para a sua realização.

Nesse período complexo da História do Brasil, surge a Reforma João Luiz Alves, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, também chamada Lei Rocha

Vaz, pelo Decreto nº 16782-A, de 13/01/1925, que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Artur Bernardes e outros fatos relevantes para o processo de mudança das características da política brasileira, tais como: o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Segundo Francisco Alambert (1999, p.98-100), no primeiro quartel do século XX, observa-se uma nova mudança no eixo da produção intelectual, agora mais desenvolvida, na direção de São Paulo, que atravessava um significativo processo de crescimento econômico gerado pelo café. O capital acumulado permitiu um rápido crescimento industrial e urbano da cidade, ao qual se somava a presença cosmopolitana de imigrantes oriundos de outras partes do mundo.

Alambert (1999) afirma que, embora os traços provincianos ainda existissem, a cultura capitalizada em torno da Faculdade de Direito e o clima trazido pela modernização técnica e urbana criaram uma nova geração de intelectuais e artistas, dispostos a transformar radicalmente o panorama cultural brasileiro e, em fevereiro de 1922, reuniram-se, no Teatro Municipal paulistano, jovens intelectuais e artistas que exibiram sua produção literária, plástica, musical, etc., inspirados no que de mais avançado se produzia no resto do mundo, especialmente pelas vanguardas européias.

Entre os participantes da Semana de Arte Moderna ou Semana de 22, destacam-se os escritores Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Sérgio Milliet, Guilherme de Almeida, Ronald de Carvalho; os pintores Di Cavalcanti e Anita Malfatti; e o compositor Heitor Villa-lobos.

É salutar enfatizarmos que o movimento modernista foi contemporâneo do Tenentismo, que criticava a política do café-com-leite; da fundação do Partido Comunista do Brasil, acontecida também em 1922, propondo a luta pelos direitos dos trabalhadores e da Escola Nova, momento em que os educadores avançados propuseram reformas nas bases elitistas do ensino tradicional.

Vê-se, então que, o modernismo colocou em outro patamar a gestão nacional, ou seja, a relação entre a cultura estrangeira importada e as especificidades brasileiras.

1.3.2 Segunda República (1930 – 1936)

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital do período anterior permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Esses Decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

Em 1932, um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, p.39-40), entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história e destaca quatro projetos distintos para a construção de um “novo Brasil” e, conseqüentemente, quatro diferentes pensamentos sobre a educação brasileira.

Por um lado, situaram-se os *liberais* - intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova. Eram aqueles intelectuais que encetaram a maioria das reformas educacionais estaduais dos anos 20, e que por isso passaram a ser conhecidos como profissionais da educação. Nos anos 30, acabaram por publicar o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), onde propunham bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

Em oposição direta aos *liberais* situaram-se os *católicos*. Defensores da Pedagogia Tradicional, os católicos reagiram ao “Manifesto”, orquestrando uma bateria poderosa contra as teses escolanovistas. Aos poucos as posições dos católicos se aproximaram das teses ultraconservadoras da Ação Integralista Brasileira, entidade surgida nos anos 30 à semelhança dos movimentos do nazismo e fascismo europeus. Os católicos foram às últimas conseqüências contra os liberais, chegando mesmo a uma campanha de difamação. Nas vésperas da Constituinte de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), que serviu como instrumento de pressão para fazer valer os interesses católicos gerais na elaboração da Carga Magna.

No centro dessa disputa ficou o governo, que procurou aparentar situar-se numa posição de neutralidade. Francisco Campos, que dirigia o então recém-nascido Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) (1931), possuía trânsito entre os liberais e os católicos e, dizendo querer aproveitar a contribuição de ambos os grupos, acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distante de princípios efetivamente democráticos.

Uma quarta força social se expressou através da Aliança Nacional Libertadora (ANL), entidade que aglutinou boa parcela das classes populares - proletariado e camadas médias - no sentido da formação de uma frente antiimperialista e antifascista. A ANL recuperou, em parte, os projetos de política educacional esboçados pelo Movimento Operário da Primeira República, principalmente as teses sobre democratização do ensino já presentes nos anos 20 nas campanhas políticas do então recém-criado Partido Comunista do Brasil.

Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional dos anos 30. Em suma, todos desejavam a construção de um “novo Brasil”, diferente da República oligárquica que a Revolução de 1930 veio colocar de lado.

1.3.3 Estado Novo (1937 – 1945)

Refletindo tendências fascistas é outorgada uma nova Constituição em 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição

ênfatiza o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou a pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (XAVIER et al, 1994).

O contexto político do estabelecimento do Estado Novo faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem “numa espécie de hibernação”. As conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937. Nessa, marca-se uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas (XAVIER et al, 1994)

O ensino ficou composto, nesse período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a se preocupar mais com a formação geral. Apesar dessa divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (ROMANELLI, 1998).

Ghiraldelli Jr. (2000) comenta ainda que as leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 a 1946. Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de *Reforma Capanema*, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora e só não incorporou todo o espírito da Carta de 1937 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo.

Além das leis orgânicas do ensino, o período histórico do Estado Novo forjou algumas entidades que, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos de educação formal do país. É desse período a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Instituto Nacional do Livro (INL), do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A criação dessas instituições e a decretação da

Reforma Capanema esboçaram um sistema educacional para o país, até então inexistente.

O parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 1937, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. O caráter do governo – centralizador monolítico – possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 1937 ao oficializarem o *dualismo educacional*. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Assim, se por um lado o Estado organizou as relações de trabalho através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por outro, impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente.

Podemos observar que nesse período também não se preocupou em valorizar a diversidade social, já que se construiu um sistema de ensino que abarcasse as necessidades político-econômicas do Estado e não as necessidades do cidadão brasileiro.

Frisando o que já fora dito anteriormente sobre o Estado Novo, ele foi uma ditadura, mas mesmo assim, nesse período conturbado da história do Brasil, algumas entidades foram gestadas e, posteriormente, passaram a ter importância fundamental nos processos da educação formal do país. Dentre essas instituições destacaremos o SPHAN, o qual por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, de 1934 a 1945, encomendou o anteprojeto de um serviço nacional ao escritor Mario de Andrade, primeiro diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, de 1934 a 1937. Esse anteprojeto foi utilizado nas discussões preliminares sobre a estrutura e os objetivos desse órgão, criado pela Lei nº 378, de janeiro de 1937, e pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro do mesmo ano.

Posteriormente, Mário de Andrade e Manuel Bandeira indicaram Rodrigo Melo Franco para organizar e assumir a direção do Serviço do Patrimônio. Nessa academia Rodrigo Melo Franco de Andrade era a figura principal, tinha carisma, era

o articulador de redes, o líder do grupo fundador que incluía Mário de Andrade. Além de Mário e de Rodrigo, outra figura importante foi Lúcio Costa, que chefiou a Divisão de Estudos e Tombamentos de 1937 a 1972. Outras figuras relevantes foram Carlos Drummond de Andrade, Afonso Arinos de Melo Franco, Prudente de Moraes Neto e Manuel Bandeira. A época em que Rodrigo dirigiu o Sphan (de 1936/1937 a 1967) é considerada a fase heróica do órgão. Em 1967 ele se aposentou e até 1969, ainda fez parte do Conselho Consultivo do órgão, quando veio a falecer, em serviço.

Enquanto Mariza Veloso (*apud* OLIVEIRA, 2008, p.120-121) diz que o Sphan representou a “institucionalização de um lugar da fala” por fazer o registro da nação não pelos traços da natureza, como no tempo do romantismo, mas buscando a tradição cultural que teve permanência no tempo e visível no espaço. Maria Cecília Londres Fonseca (1977), por sua vez, analisando os resultados da política de tombamento realizada pelo SPHAN de 1937 a 1969, observa que, do total de 803 bens tombados, 368 eram de arquitetura religiosa, 289 de arquitetura civil, 43 de arquitetura militar, 46 conjunto, 36 bens imóveis, seis arqueológicos e 15 bens naturais.

1.3.4 República Nova (1946 – 1963)

Espelhado em Ghiraldelli Jr (2000), a nova Constituição de 1946, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Além disso, faz voltar o preceito de que a educação é direito de todos.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Essa comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948, esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas, uma vez que integravam a Comissão educadores de várias tendências; escolanovistas que não colaboraram com o Estado Novo, como Fernando de Azevedo, escolanovistas que participaram do Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde), e outros. Num

primeiro momento as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais, porque a rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio que os setores sociais mais democráticos não titubearam em defender. Por outro lado, os donos das escolas particulares, na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizaram-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da “liberdade de ensino” e do “direito da família na educação dos filhos”. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930, e à participação das instituições privadas de ensino.

Depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi o fato marcante, por outro lado muitas iniciativas marcaram este período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em 1950, em Salvador, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início à sua idéia de escola-classe e escola-parque; em 1952, em Fortaleza, o educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget (o Método Psicogenético); em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961, tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 horas adultos que ainda não freqüentavam a escola formal, e cuja experiência teve início na cidade de Angicos (RN), e, logo depois, na cidade de Tiriri (PE).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, p.122-123), os primeiros textos de Paulo Freire criticavam a educação verbalista, o ensino baseado na memorização, o bacharelismo, e pregava uma educação voltada para a vida, para os problemas circunstanciais.

Procurando se identificar com os oprimidos – aqueles que não têm voz na sociedade, mas também produzem cultura – a Pedagogia Libertadora buscava uma

educação comprometida com os problemas da comunidade, com o local onde se efetivava a vida do povo. A comunidade permaneceu, então, como ponto de partida e ponto de chegada. Daí as teses do ensino regionalizado, comunitário, ligado aos costumes e à cultura do local de vida da população a ser educada.

A Pedagogia Libertadora classificou a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa “ideologia de opressão” que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor.

A Pedagogia Libertadora insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

Observamos que nesse período há maiores avanços no processo histórico da educação brasileira, apesar da necessidade pungente de práticas que consolidassem o direito de se educar valorizando a diversidade sócio-cultural de cada grupo social.

1.3.5 Regime Militar (1964 – 1985)

Na perspectiva analítica de Romanelli (1998), em 1964, um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as respostas eram “comunizantes e subversivas”.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; Universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos nos confrontos com a polícia e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores.

Nesse período, deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório, isto é, as vagas disponíveis por áreas e/ou cursos, eram preenchidas

pelas melhores notas e os demais candidatos ficavam excedentes, na melhor das hipóteses, excluídos. Ouvia-se muito nesse período o vestibulando justificando-se: “eu passei, mas não fui classificado por falta de vagas”. Nesse caso, o aluno derrotado, assimilava para si a culpa de não ter conseguido uma classificação. Para acabar com os excedentes foram tomadas duas medidas: ampliar o número de vagas nas Universidades Federais, de 100000 para 1500000 vagas, e considerar aprovados apenas os classificados entre as vagas existentes. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, aproveitando-se a didática do expurgado Paulo Freire. O MOBRAL se propunha a erradicar o analfabetismo no Brasil: não conseguiu. Entre denúncias de corrupção, acabou por ser extinto e, no seu lugar, criou-se a Fundação Educar.

É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, que é instituída a Lei 5692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. A característica mais marcante dessa Lei era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Ela fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus da seguinte forma

art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Ao analisar esse artigo Romanelli (1998, p.235-237) enfatiza que a Lei tinha o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, com o objetivo de que essa formação pudesse concorrer para que o educando se auto-realizasse, qualificando-se para o exercício de uma atividade, atuando conscientemente no seu meio social e político.

Romanelli (1998) acrescenta que dentre as mudanças introduzidas pela Lei 5692/71, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para uma faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Essa ampliação tem sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistentes em nossos tradicionais cursos primário e ginásial.

Essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

a) No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos, eliminando dessa forma os exames de admissão, gargalo de seletividade entre o curso primário e ginásial.

b) No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000, p.83), o equívoco maior dessa Lei foi que ao transformar todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau.

Finalmente, a Lei 7044/82 do general João Baptista de Oliveira Figueiredo revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, em face do reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e da demonstração de que as atitudes e os planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo com as classes dominantes; haja visto que essa profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau deu-se em virtude de uma visão distorcida da evolução do capitalismo brasileiro, por parte da tecnoburocracia em questão.

Porém, várias foram as formas de resistência e de mobilização contra o processo de controle, repressão e autoritarismo estabelecido pelo golpe militar de 1964. A título de exemplo, as organizações de esquerda que tinham como estratégia a luta armada imediata e explosiva como caminho para a transformação da sociedade: ALN (Aliança Libertadora Nacional), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), PCR (Partido Comunista Revolucionário), PC do B (Partido Comunista do Brasil), AP (Ação Popular), POLOP (Política Operária) e MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro).

Acrescentemos que outras organizações da sociedade civil e de trabalhadores foram criadas no interior desse intenso processo de repressão: a

Pastoral Operária, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), as “operações tartaruga” – usadas para diminuir o ritmo de trabalho nas fábricas – e a difusão de boletins operários clandestinos foram formas desenvolvidas pela sociedade civil, uma vez que os sindicatos estavam sob severo controle.

No âmbito dos bairros, surgiram as SABs (Sociedades Amigos de Bairro) e as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), espaços de manifestação e de atuação de grupos em prol da melhoria das condições de vida. Somadas a elas, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que teve papel importante nas posições de crítica contra o governo e de apoio às denúncias encaminhadas à Anistia Internacional. Entre os representantes da ala progressista da Igreja Católica, destacaram-se D. Paulo Evaristo Arns, D. Pedro Casaldáliga, D. Balduino, D. Morelli e D. Helder Câmara.

Podemos associar a esses movimentos, conforme Xavier et al. (1994, p. 258-260), a chamada “imprensa alternativa”, bem como a publicação de revistas na área de ciências humanas, a montagem de peças de teatro de protesto, a criação de músicas e poemas que contestavam as condições do movimento.

Alguns exemplos ilustrativos:

Música: “Construção” e “Apesar de Você”, de Chico Buarque de Holanda; “Disparada”, de Geraldo Vandré; “Sinal Fechado” de Paulinho da Viola.

Teatro: “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal; “Um grito parado no ar”, de Gianfrancesco Guarnieri; “Roda Viva”, de Chico Buarque de Holanda, peça montada por José Celso Martinez.

Jornal: O Pasquim e Opinião.

Revista: Tempo Brasileiro, Plural, Revista Vozes de Cultura, Estudos CEBRAP, Cadernos Cedec, Civilização Brasileira.

Poesia: “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto.

Foi também o tempo da Jovem Guarda, com Roberto Carlos e Erasmo Carlos e Wanderléia, representando uma vertente ingênua e romântica do mundo.

Assiste-se assim, no início dos anos de 1980, a um esgotamento do autoritarismo no Brasil junto à certeza de que os governos militares não tinham sido capazes de produzir o que anunciavam como sendo a marca do Brasil potência: unir a estabilidade econômica com a modernização e a política de pleno emprego com a distribuição de riquezas.

1.3.6 Nova República (1986 – 2008)

Na perspectiva analítica de Ghiraldelli Jr. (2000), com o término do regime militar, iniciou-se a Nova República, em termos políticos, com a chamada transição democrática. A doença inesperada do Presidente eleito, Tancredo de Almeida Neves, antes de sua posse, e que o levou à morte, fez ascender à Presidência da República o Vice-Presidente José Sarney de Araújo Costa, que assumiu o Governo com um razoável crédito de confiança do povo brasileiro.

Durante o seu Governo, Sarney acabou de vez com a censura à imprensa, ampliou o pluripartidarismo e legalizou plenamente o sindicalismo e as grandes centrais sindicais: a CUT (Central Única dos Trabalhadores), ligada ao PT, e a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores), ligada à esquerda do PMDB e ao PCB. Foram legalizados, também, os partidos de esquerda tradicionais, como o PCB e o PC do B, surgindo novos partidos, como o PSDB, formado por antigos membros do PMDB, de centro-esquerda, e o Partido Liberal (PL), organizado, principalmente, por empresários adeptos do neoliberalismo.⁵

Efetivamente, a partir de 1988, recomeçou outro ciclo constitucional brasileiro. Na elaboração da Constituição de 1988 – a de maior participação popular -, o Congresso Nacional foi o grande fórum de debates, destacando-se parlamentares pertencentes às duas principais correntes de sistemas de governo: presidencialismo e parlamentarismo, cuja definição partiu do próprio povo em

⁵ É um sistema econômico que prega uma intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se auto-regular com total liberdade. Defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir, buscando um bem-estar social. Esse tipo de pensamento pode ser representado pela privatização e pelo livre comércio.

plebiscito realizado em 21 de abril de 1993, quando prevaleceu a forma de governo republicano e sistema presidencialista.

1.3.6.1 A Constituição de 1988

Nos espelhamos em Cury (2005) para enobrecer esse item referente à Constituição de 1988 e os seus reflexos para as leis educacionais brasileiras. Em novembro de 1986, realizaram-se eleições simultâneas para Governador, Senado Federal, Câmara dos Deputados e Assembleias Estaduais, com o PMDB elegendo a maioria dos Governadores e tornando-se majoritário no Congresso Nacional, o qual seria, também, Assembleia Constituinte, encarregada de elaborar a nova Constituição brasileira, aprovada em 1988. A Carta Magna de 1988 apresentava as seguintes principais características: sistema presidencialista, com o Presidente eleito por quatro anos, por voto popular direto e eleição em dois turnos; consolidação dos princípios democráticos e defesa dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos; assistencialismo social, ampliando os direitos dos trabalhadores; ampliação da autonomia administrativa e financeira dos Estados da Federação; amplo intervencionismo estatal.

Poder-se-ia dizer que a Carta Magna de 1988 apresentou-se amplamente democrática e liberal. O Governo Sarney teve o grande mérito de consolidar o período de transição democrática, assegurando a campanha eleitoral e as eleições presidenciais de 1989, quando, pela primeira vez, em 29 anos, o Presidente da República seria eleito diretamente pelo povo.

Com a promulgação da Constituição de 1988, em termos de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61) até então em vigor, foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

O texto da nova lei da educação, aprovado em 1996, é resultado de um longo embate que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage, resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No que diz respeito ao embate de idéias dos grupos envolvidos com a nova lei em questão, verifica-se que a principal divergência era com relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Mas, apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se aproxima mais das idéias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos últimos anos da tramitação.

A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e pelo Ministério da Educação, representado pelo ministro da educação Paulo Renato de Souza, em 20 de dezembro de 1996. Baseado no princípio do direito universal à educação para todos, a nova LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como por exemplo, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Sucintamente, enumeraremos algumas características mais relevantes da Lei 9394/96:

- Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15);
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4);
- Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24);
- Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26);
- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em Curso Normal do Ensino Médio (art. 62);
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64);

- A União deveria gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69);
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77);
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

Relendo essa Lei, encontramos um artigo e um parágrafo bastante significativo para redirecionarmos a nossa atenção ao multiculturalismo, um dos eixos fundantes do nosso apanhado histórico sobre o processo de hibridação cultural do povo brasileiro através da educação, os quais, transcrevemos de Cury (2001, p.36)

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

§ 4º. O ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Nesse sentido, essa Lei, que vigora desde 1996, promulga, pelo menos em seu texto, um novo ritmo para a educação, favorecendo a contribuição de diferentes culturas no processo educacional. Ela ainda assegura o uso das línguas maternas nas escolas indígenas, proporcionando às comunidades “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciência” (art. 78). Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não-indígenas”. Currículos, programas, materiais didáticos e formação de educadores também poderão ser diferenciados, adequando-os às necessidades de cada comunidade (BERGAMASCHI, 2005, p. 411-412).

Nessa perspectiva, ao repensarmos o que foi resguardado aos elementos formadores da cultura brasileira, e o que os assegura pela Lei 9394/96, a Lei da Educação Nacional, vemos que algo está acontecendo pelo menos no plano legal, e nesse plano destacamos a Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a qual torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e

médio. O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dispostos no Parecer do Conselho, CNE/CP 003/004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Esses documentos garantem que o tema das relações étnico-raciais seja tratado em todos os sistemas de ensino, incluindo aí a rede particular de ensino, a partir de uma abordagem que promova o valor da diversidade em nosso país.

Em face à sensibilidade da diversidade cultural que vigora no nosso país, em 10 de março de 2008, entra em vigor a Lei nº 11645, que no seu Art. 26-A torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privados. A última novidade, nesse sentido, trata-se da Lei nº 11769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Nesse momento histórico da educação brasileira, percebemos mudanças significativas quanto à valorização da diversidade cultural no Brasil, restando à comunidade em si colocar em prática as discussões e propostas contidas nas Leis.

Revisitando a Enciclopédia Itaú Cultural (2008), nos apropriamos de um trecho significativo para que encerremos esse apanhado histórico do processo de hibridação cultural do povo brasileiro através da educação, o qual transcreveremos

país de raízes mestiças, e que não constitui historicamente minorias que se organizam como comunidades apartadas do conjunto – os migrantes acabaram assimilados à sociedade nacional –, o Brasil parece ficar à margem dessas discussões até a década de 1980, quando do fortalecimento e visibilidade das chamadas minorias étnicas, raciais e culturais. A pressão dos novos atores sociais reverbera diretamente no texto da Constituição de 1988, considerada um marco em termos da admissão do nosso pluralismo étnico. Os efeitos dessas formas renovadas de engajamento podem ser observados no campo da produção artística, sobretudo da literatura fala-se de uma “escrita feminina”, em “vozes negras”, em literatura de tom homoerótico, etc.. Na música jovem, das periferias urbanas, define-se o espaço de uma cultura negra: o funk, o rap, o hip hop. O campo das artes visuais sofre o impacto dessas problemáticas a experiência das minorias aparece tematizada em um outro artista –, ainda que pareça difícil localizar aí uma produção de cunho multicultural com contorno definidos.

Convém ressaltarmos que a análise do processo de hibridação cultural do povo brasileiro através da educação, dos primórdios à atualidade, foi pontuada com o objetivo de refletirmos sobre a diversidade cultural, a qual não se refere apenas ao reconhecimento do outro como diferente, mas, pensarmos a relação entre o “eu” e o “outro” e nesta interface percebermos a escola como um espaço sociocultural em que as diferenças se encontram e mostram-se diferentes, embora saibamos que a educação escolar não possa resolver sozinha todas as questões apontadas, ela ocupa apenas um lugar de destaque.

Concordamos com (CANCLINI, 2003, p.XXVII), o qual afirma que o objeto de estudo não é a hibridez e, sim, os processos de hibridação, sendo assim, possível de reconhecer o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se. É neste sentido que ao prosseguirmos com a nossa pesquisa, procuraremos analisar aspectos referentes à educação, à cultura, ao multiculturalismo e ao patrimônio cultural - processos de hibridação - focando a diversidade cultural não como um problema, e sim, como um panorama que precisa ser visualizado com um outro olhar, com mais respeito e acolhimento. Nesse sentido, a docência faz-se imprescindível porque a docência não subsiste sem a discência.

Na análise do processo de hibridação cultural do povo brasileiro através da educação nesses 500 anos de história, ficou evidenciado um abafamento da identidade étnica positiva do indígena e do negro, impossibilitando-os de lutarem contra o sistema de opressão existente, fazendo-os assumirem uma postura de submissão, introjeção e alimentação de imagens e valores considerados negativos a respeito de si mesmos e de seu povo, auxiliando na manutenção do sistema de discriminação e racismo que tem seu nascedouro no eurocentrismo, base da cultura brasileira.

A categoria diferença, construída e naturalizada pelos dominantes nesses 500 anos, silenciou não somente indígenas e negros, apesar dos levantes, mas a grande maioria da população brasileira, oprimida e subjugada, mesmo que não mais pela violência explícita, pela força em si, mas pela violência simbólica, ou seja, pelos sutis mecanismos de dominação e exclusão social, utilizados por indivíduos, grupos ou instituições, e impostos sobre outros.

CAPÍTULO II

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: A DIVERSIDADE CULTURAL EM PERSPECTIVA

A diversidade cultural é o principal patrimônio da humanidade. É o produto de milhares de anos de história, fruto da contribuição coletiva de todos os povos através de suas línguas, imaginários, tecnologias, práticas e criações. A cultura adota formas distintas que sempre respondem a modelos dinâmicos de relação entre sociedades e territórios. A diversidade cultural contribui para uma existência intelectual afetiva, moral e espiritual, satisfatória da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, artigo 3, e constitui um dos elementos essenciais de transformação da realidade urbana e social.

Celso Frateschi

Nesse capítulo, abordaremos os conceitos de educação, cultura, multiculturalismo e patrimônio cultural com a finalidade de favorecer a compreensão da relação intrínseca que há entre eles na vida em sociedade, especialmente na vida escolar. Não relacionaremos objetivamente esses conceitos à problemática dessa pesquisa, uma vez que no capítulo seguinte o conteúdo dessa seção será retomado no processo de compreensão da realidade da Escola Municipal Ernestina Lina Marra.

2.1 Concepções de educação

De acordo com o professor Antônio Joaquim Severino (2005, p.67), a educação é mediada e mediadora, esforço de significado, explicitando sua condição ontológica da prática humana. Acrescenta esse autor que a educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica, assim como, a educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

Entendida a educação como prática real, de acordo com esse autor, superam-se as concepções espiritualizadas do processo, porque a educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica. E a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.131), no Capítulo III, Seção I Da Educação, reza no Art. 205, que

a educação, [é] direito de todos e dever do Estado e da Família, [e] será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em sintonia com o Art. 205 da Constituição de 1988, a lei que rege a educação nacional, a Lei 9394 (1996, p.27), no Título I Da Educação, reza no art. 1º que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esses enunciados preliminares demonstram que na atualidade a educação está resguardada por preceitos legais, no entanto, a educação sempre existiu e existe mesmo onde não há escolas, isto é, desde os tempos primevos a educação esteve presente na sociedade, ora em evidência, ora ofuscada pelos interesses políticos da época.

Brandão (2004) nos explica que a educação pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra porque a evolução da cultura humana levou o homem a transmitir conhecimento, criando situações sociais de ensinar-aprender-ensinar. Segundo o autor, ela é praticada tão intensamente em alguns lugares que às vezes chega a ser invisível. Nas comunidades indígenas, as crianças vêem, entendem, imitam e aprendem com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer as coisas. A transferência do conhecimento ocorre indistintamente por todos os membros do grupo. A socialização é responsável pela transmissão do saber “quando o educador pensa a educação ele acredita que, entre homens ela é que dá a forma e o polimento” (BRANDÃO, 2004, p.25).

Por outro lado, muitas concepções filosóficas de educação foram sendo desenvolvidas nas sociedades que convivem com o sistema educacional formal. Iniciaremos o nosso apanhado com John Locke (ZACHARIAS, 2008), que já no século XVII defendia a educação na sua acepção disciplinar, que correspondia à melhor técnica ou processo de aprendizagem. Para ele, o aprendizado, independente do conteúdo abordado, concretiza-se por meio do melhor método ou processo aplicado, resultando no desenvolvimento da capacidade mental de uma pessoa e na formação do seu caráter.

Locke interessou-se pelos problemas pedagógicos, escrevendo os “Pensamentos sobre a Educação”, livro em que afirma a nossa passividade, pois nascemos todos ignorantes e recebemos tudo da experiência; mas também afirma a nossa parte ativa, enquanto o intelecto constrói a experiência, elaborando as idéias simples.

Já no século XVIII, Rousseau (ZACHARIAS, 2008), com sua obra “Emílio”, inicia a chamada segunda revolução didática. A educação natural preconizada por ele, encontra-se retratada nesse livro. De forma romaneada, expõe suas concepções, através dos relatos da educação de um jovem acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora. Essa educação naturalista não significa retornar a uma “vida selvagem”, “primitiva”, “isolada”, mas sim, afastada dos costumes da aristocracia da época, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. A educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só assim, o homem poderia ser o dono de si próprio.

Outro aspecto da educação natural está na não aceitação, por Rousseau, de uma educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco. O homem não se constitui apenas no intelecto, pois disposições primitivas, nele presentes, como as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, existem antes do pensamento elaborado; essas dimensões primitivas são para o pensador, mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Nesse contexto, segundo Rousseau, a função da educação é:

- possibilitar uma reforma do sistema político e social;
- criar uma sociedade fundada na família, no povo, no soberano, na pátria e no Estado;

- não somente mudar as pessoas particulares, mas também toda a sociedade, pois trata-se de educar o cidadão para que ele ajude a forjar uma nova sociedade.

Para o contexto de sua época, o estudioso formulou princípios educacionais que permanecem até nossos dias, principalmente quando afirma que a verdadeira finalidade da educação é ensinar a criança a viver e aprender a exercer a liberdade.

Essa teoria naturalista da educação culminou na chamada educação nova, o que desencadeou posteriormente a concepção psicológica, sociológica e científica da educação. Podemos citar como sucessores de Rousseau e propagadores da tendência psicológica da educação: Pestalozzi, Froebel e Herbart (ZACHARIAS, 2008).

O suíço João Pestalozzi (ZACHARIAS, 2008) exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública. Democratizou a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Seu entusiasmo obrigou governantes a se interessarem pela educação das crianças das classes desfavorecidas. Podemos até dizer que ele psicologizou a educação, pois, quando ainda não havia a estruturação de uma ciência psicológica, viu claramente que uma teoria e uma prática corretas da educação deviam ser baseadas em tal tipo de conhecimento.

Em 1782, em seu primeiro livro “Leonardo e Gertrudes”, Pestalozzi expressa suas idéias educacionais, mas a obra não foi considerada como um tratado educativo pelas figuras importantes da época. Depois decide ser mestre-escola, e vai, então, em sua escola, procurar aplicar suas idéias educacionais, dando impulso à formação de professores, ao estudo da educação como uma ciência e à introdução de novos recursos metodológicos.

Já o alemão Johann F. Herbart (ZACHARIAS, 2008), apesar de buscar substrato na obra de Pestalozzi, focalizou suas idéias no método de ensinar, e não na pessoa do aprendiz, destacando como passos formais para o ensino: a clareza na exposição, a associação de conhecimentos novos com os anteriores e, por fim, o sistema.

Segundo Herbart a ação pedagógica se orienta por três procedimentos: o governo, a instrução e a disciplina.

O governo, é a forma de controle da agitação da criança, inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres, com a finalidade de submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução.

A instrução é o principal procedimento da educação e pressupõe o desenvolvimento dos interesses. O interesse determina quais as idéias e experiências que receberão atenção por parte do indivíduo. Herbart não separa a instrução intelectual da instrução moral, pois, para ele, uma é condição da outra. Para que a educação seja bem sucedida, é conveniente que sejam estimulados o surgimento de múltiplos interesses.

A disciplina é a responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude, supondo autodeterminação, que é uma característica do amadurecimento moral, levando para a formação do caráter que está sendo proposto; ao contrário do governo, que é heterônomo e exterior, mais adequado ao trato com as crianças pequenas.

Para Herbart, a principal função da educação em uma sociedade é a aquisição de idéias por parte dos alunos. A idéia chave de sua pedagogia é que a instrução é a base da educação. Não lhe interessava se a educação fortaleceria a democracia ou a cultura política. Seu interesse concentrava-se em formar pessoas muito mais que cidadãos. Não são duas educações distintas, uma educação intelectual e uma educação moral. A natureza da mente é una, portanto, só há uma educação: a educação através da instrução, da instrução educativa.

O ponto culminante de sua doutrina pedagógica é conseguir a “liberdade interior”, cujo significado é que a criança se liberte de todas as influências do exterior e se converta em um ser autônomo, capaz de buscar e retirar de seu interior as regras de conduta e os preceitos morais. A educação se constrói sobre o “espírito” e não sobre os sentimentos transitórios.

Mas sua proposta foi concebida para ser aplicada no âmbito da educação particular e não da educação pública. Criticava duramente a educação uniforme ministrada a crianças muito desiguais (moral e intelectualmente) das escolas públicas.

Os fatores determinantes de sua influência no pensamento pedagógico foram o caráter de objetividade de análise, a tentativa de psicomетria, o rigor dos passos a serem seguidos para a instrução e a sistematização que imprimiu ao seu método.

Para Herbart, o conhecimento é dado pelo mestre ao aluno, de modo que só mais tarde o aplica a experiências vividas, é uma educação pela instrução, nesse caso, com um caráter intelectualista.

O seu sistema educativo é muito amplo e completo, aplicável desde a primeira infância até a adolescência. A educação concebida por ele aspira, sobretudo, a formar o indivíduo. É uma proposta de educação altamente moral, a qual enfatiza que o fim supremo da instrução é a moralidade e a virtude; é um processo de instrução moral em que o principal resultado esperado é moldar os desejos e a vontade das pessoas.

Sua proposta pedagógica se fundamenta na ciência e especialmente na psicologia, e a educação se constrói sobre o “espírito” e não sobre sentimentos transitórios.

Vemos, então, que, ao contrário de Rousseau, Herbart valorizava os elementos externos da aprendizagem, que transcendiam o sujeito passivo do processo educativo. Na sua teoria são realçados o professor e o processo de instrução.

Em contraposição ao movimento herbatiano, surge o pensamento de Froebel (ZACHARIAS, 2008), que trabalhou com Pestalozzi, e embora influenciado por ele, foi totalmente independente e crítico, formulando seus próprios princípios educacionais. Seus ideais educacionais foram considerados politicamente radicais e, durante alguns anos, foram banidos da Prússia.

Em 1837, Froebel abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida.

Esse educador foi um defensor do desenvolvimento genético. Para ele, o desenvolvimento ocorre segundo as etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade. Todas elas igualmente importantes. Observava, portanto, a graduação e a continuidade do desenvolvimento, bem como a unidade das fases de crescimento. Enfim, pensava que a educação da infância se realizava através de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho.

Froebel foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, a apreender, o significado da família nas relações humanas. Idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: blocos de construção que eram

utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes na sua concepção. Nele, tem-se a idéia que, para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. Valorizava também a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

Froebel (ZACHARIAS, 2008) afirma, em sua obra “A Educação do Homem”, que

a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuava a se desenvolver até a sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal.

Esse conceito de parte-todo foi um dos mais bem desenvolvidos pelo educador. Cada objeto é parte de algo mais geral e é também uma unidade, se for considerado em relação a si mesmo. No campo das relações humanas, o indivíduo é, para ele, uma unidade considerada em si mesmo, mas mantém uma relação com o todo, isto é, incorpora-se a outros homens para atingir certos objetivos.

De acordo com Froebel, a grande tarefa da educação consiste em ajudar o homem a conhecer a si próprio, a viver em paz com a natureza e em união com Deus, ou seja, realizar uma educação integral.

Porém, nas suas contribuições às concepções de educação, pudemos perceber a visão positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento e, em consequência, uma visão linear do processo educativo, esquecendo-se ainda dos aspectos sociais que dizem respeito aos atores do processo ensino-aprendizagem.

Assim, considerando que a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia não são ciências antagônicas, é perceptível que as contribuições de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel assumiram aspectos sociológicos e científicos da educação, haja visto que a educação pode ser encarada como um processo que visa assegurar a estabilidade e o melhoramento da sociedade, focando o indivíduo como um vir-a-ser. E no que concerne às concepções sociológicas de educação,

Émile Durkheim é considerado um dos pensadores mais expressivos e que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como ciência empírica e disciplina acadêmica.

O olhar sociológico que determinou o método pelo qual investigou a sociedade da sua época predominou também na maneira como ele encara a educação. Na parte introdutória do livro “Educação e Sociologia” (DURKHEIM, 1975, p. 9), Fauconnet cita o seguinte pronunciamento de Durkheim

como sociólogo (...), será sobretudo dentro da sociologia que vos falarei de educação. Aliás, assim procedendo, não haverá perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário do que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação. Ela é um fenômeno eminentemente social.

Para Durkheim, há em cada sociedade tantos sistemas de educação especiais quantos sejam os meios diferentes que ele comporte. Mesmo nas sociedades igualitárias, como as nossas, que tendem a eliminar diferenças injustas, a educação varia e deve necessariamente variar, conforme as profissões; mas todas essas formas especiais de educação repousam, sem dúvida, sobre uma base comum, apesar da educação comum variar também de uma sociedade para outra.

Cada sociedade constrói, para seu uso, certo tipo ideal de homem. E esse ideal se dá através do eixo educativo. Para cada sociedade, a educação é o “meio pelo qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência”. Assim, “cada povo tem a educação que lhe é própria e pode servir para defini-la, da mesma forma que a organização política, religiosa ou moral” (DURKHEIM, 1975, p.10).

Em face às colocações feitas por Durkheim (1984, p.17), deparamo-nos com uma de suas definições para educação, que ele a denomina de fórmula

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Fazendo alusão a essa definição, o pensador diferenciou no indivíduo, dois seres: um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal, aquele

que poderia se chamar de ser individual; um outro, um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte, tais as crenças religiosas e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões e as práticas morais, as opiniões coletivas de toda espécie. O conjunto desses seres forma o ser social. Aí melhor se revela a importância e a fecundidade do trabalho educativo. Seu fim, portanto, é organizar e constituir o ser social em cada um de nós.

Durkheim (1984, p.19) não nos deixa enganar de que o ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, assim como não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo

espontaneamente, o homem não se submeteria a nenhuma autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Não há nada em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente, servidores de divindades ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade.

No seu livro “As Regras do Método Sociológico” (DURKHEIM, 1995), expõe a importância atribuída à educação, considerando-a como reguladora dos tipos de conduta ou de pensamentos que são, tanto externos ao indivíduo, como também, dotada de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõe. Nesse sentido, a educação assume o significado de educação moral, como condição de pedra fundamental de preservação da coerção social.

Assim, a educação, para Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Educação é socialização, considerando a socialização como um processo social global pelo qual o indivíduo se integra ao grupo em que nasceu, assimilando o conjunto de hábitos e costumes característicos do grupo social; é o ato de transmitir, de inculcar na mente do indivíduo os padrões culturais da sociedade; pela socialização o indivíduo, naturalmente social, torna-se sociável.

“É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos”, sentencia o sociólogo francês (DURKHEIM, 1975, p.56). Dessa posição, entendemos que existem certos costumes, certas regras, que devem ser

obrigatoriamente transmitidos no processo educacional, gostemos deles ou não. Se não fizermos isso, a sociedade se vingará de nossos filhos, pois não estarão em condições de viver em meio aos outros quando adultos.

Embora o pensamento de Durkheim revele o caráter conservador e reacionário da tendência positivista na educação, ele acredita que a cada momento histórico, existe um tipo adequado de educação a ser transmitida. Idéias educacionais muito ultrapassadas ou muito à frente de seu tempo não são boas, porque não permitem que o indivíduo educado tenha uma vida normal, harmônica com seus contemporâneos.

Já em Karl Marx (*apud* COSTA, 2005), o tema da educação não ocupou um lugar central na sua obra. Ele não formulou explicitamente uma teoria da educação, muito menos princípios metodológicos e diretrizes para o processo ensino-aprendizagem. Sua principal preocupação foi o estudo das relações sócio-econômicas e políticas e seu desenvolvimento no processo histórico. Entretanto, a questão educacional encontra-se inevitavelmente em Engels, que redigiu sobre a formação e o ensino, postulando que a concepção de educação está articulada com o horizonte das relações sócio-econômicas daquela época.

Concernente à concepção de educação na perspectiva marxiana, buscamos subsídios em Tosi Rodrigues (2001, p. 48-49), o qual literalmente afirma que

Marx e Engels viam a educação com os mesmos olhos que viam o capitalismo. Por um lado, fazendo uma análise empírica da situação educacional dos filhos dos operários do nascente sistema fabril, identificaram na educação uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe dominante, para inculcar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Por outro lado, pensando a educação como parte de uma utopia revolucionária, identificaram nela uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração e do jugo do capital. Ou seja, para Marx e Engels não existe 'educação' em geral. Conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta, ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação.

Para que possamos melhor entender o sentido de uma educação para a alienação, buscamos a etimologia da palavra alienação, que vem do latim *alienare*, *alienus*, significando o "que pertence a um outro". E o outro é *alius*. Sob determinado aspecto, alienar é tornar alheio, transferir para outrem o que é seu.

Na concepção marxista, a alienação não é apenas teórica, pois se manifesta na vida real do homem, na maneira pela qual, a partir da divisão do trabalho, o produto do seu trabalho deixa de lhe pertencer. Marx acrescenta que o surgimento do capitalismo determinou a intensificação da procura do lucro e confinou o operário à fábrica, retirando dele a posse do produto. Mas não é apenas o produto que deixa de lhe pertencer. Ele próprio abandona o centro de si mesmo. Não escolhe o salário - embora isso lhe pareça ficticiamente como resultado de um contrato livre -, não escolhe o horário nem o ritmo de trabalho e passa a ser comandado de fora, por forças estranhas a ele.

Na tentativa de driblar a alienação do trabalhador, Marx contou com a contribuição do processo educacional, diríamos, um processo de educação às avessas, que consistia em não ensinar ao filho do operário que ele era vítima da exploração burguesa, mas sim ensiná-lo a operar nas fábricas burguesas. Isso não através de uma operação circunscrita às tarefas parciais, como ocorria, mas de um processo educacional que lhe devolvesse, tanto quanto possível, a percepção do conjunto do processo produtivo moderno.

De acordo com Tosi Rodrigues (2001, p.53) isso, para Marx, era objetivamente possível, pois acreditava que a mesma divisão do trabalho e o mesmo avanço tecnológico que transformavam o trabalhador num trabalhador parcial simplificavam as tarefas produtivas e, portanto, tornavam essas tarefas acessíveis a qualquer um. Esse novo saber seria o fundamento de sua ruptura com a alienação do trabalho e, portanto, uma das chaves de sua emancipação como ser humano. Isso quer dizer que, nenhum conteúdo educacional doutrinário mudaria a visão de mundo dos filhos dos operários se a educação não lhes desse meios para superar sua condição de trabalhador parcial, capaz de executar uma única tarefa simplificada, ditada pelas exigências do capital, conclui Tosi.

De acordo com esse estudioso (TOSI RODRIGUES, 2001, p.59), as sociologias de Durkheim e Marx partiram da idéia de que só é possível compreender as relações entre os homens se compreendermos a sociedade que os obriga, em níveis e em medidas diversas, a agir de acordo com forças estranhas às suas vontades individuais, e impositivas a elas. Para Durkheim, a educação é o mecanismo pelo qual o indivíduo torna-se membro da sociedade, se “socializa”; para Marx, a educação é um mecanismo que, conforme seu conteúdo de classe, pode ser utilizado para oprimir ou para emancipar o homem.

Já diferentemente das sociologias de Durkheim e de Marx, encontramos na sociologia do alemão Max Weber a premissa de que a sociedade não é apenas uma “coisa” exterior e coercitiva, que determina o comportamento dos indivíduos, mas sim o resultado de uma enorme e inesgotável nuvem de interações interindividuais. A sociedade, então, não é aquilo que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se veicula entre eles. As conseqüências dessa visão para a sociologia da educação, evidentemente, serão bastante significativas.

A educação, para Weber (TOSI RODRIGUES, 2001), é o modo pelo qual os homens - ou determinados tipos de homens em especial - são preparados para exercer as funções que a transformação causada pela racionalização da vida lhes colocou à disposição. Conforme Tosi, Weber pensou a educação como um “pacote” de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tivessem de fato condições de operar essas novas funções, de “pilotar” o Estado, as empresas e a própria política de um modo “racional”.

Essa é a compreensão da educação, no capitalismo, como uma forma de treinar em vez de cultivar o intelecto. Sobre isso, afirma Weber que a racionalização e a burocratização alteraram radicalmente o modo de educar e o *status* que é o reconhecimento e o acesso a bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação sistemática. Então, educar no sentido de racionalização passou a ser fundamental para a empresa capitalista, por ela se pautar pela lógica do lucro, do cálculo de custo e benefícios e precisar de profissionais para isso. Mais que profissionais da empresa ou da administração pública, o capitalismo e o Estado capitalista forjaram um novo homem: um homem racional, tendencialmente livre de concepções mágicas, para o qual não existe mais lugar reservado à obediência, que não seja a obediência ao direito racional. Para esse homem, o mundo perdeu o encantamento. Não é mais o mundo do sobrenatural e dos desígnios de Deus ou dos imperadores. É o mundo do império da lei da razão, que certamente não é o mesmo que educar, antes da grande transformação provocada pelo advento do capitalismo moderno.

Para Tosi Rodrigues (2001), Weber concebe a educação como um fator de estratificação social, um meio de distinção, de obtenção de honras, de busca de poder e de dinheiro. Há um recuo da educação enquanto formação do homem, em favor de uma educação enquanto treinamento especializado e parcializado para habilitar o indivíduo a desempenhar certas tarefas. Baseado nisso, esse sociólogo

alemão afirmava que o capitalismo reduzia tudo, inclusive a educação, à mera busca por riqueza material e *status*, embora não negue a educação racional com relação a valores. Porém, dentro do mercado capitalista essa não é predominante, ainda que conviva ou sobreviva com a educação racional com relação a fins.

Com a racionalização, a vida social e a crescente burocratização do aparato público de dominação política, e dos aparatos próprios às grandes corporações capitalistas privadas, a educação deixa de ter como meta a “qualidade da posição do homem na vida” - que é o sentido próprio da educação para Weber. Enquanto base dos sistemas de *status*, torna-se cada vez mais um preparo especializado com o objetivo de tornar o indivíduo um perito.

Tosi Rodrigues (2001) explica também um pouco da melancolia que esse estudioso tinha sobre os rumos da educação, mesma depressão intelectual que exprimia com relação aos descaminhos da liberdade humana sobre os desígnios da especialização, da burocratização e da racionalização da vida.

Enfim, além de minimizar uma formação humanística de caráter mais integral, a educação “racionalizada”, que é a pedagogia do treinamento, continua a ser usada como mecanismo de ascensão social e de obtenção de *status* privado. Nesse sentido, a educação predominante nas sociedades dominadas pela lógica do mercado é a que é conduzida pela razão instrumental dos fins e esses estão subordinados à lógica do capitalismo.

Pierre Bourdieu, sociólogo Francês (1930 - 2002), fundamenta seu pensamento pela grande influência de Max Weber e Durkheim. Foi um dos primeiros europeus com análise voltada à sociologia da educação e da cultura que marcaram gerações de intelectuais e de grande notoriedade nacional e internacional. Dedicou-se à pesquisa das sociedades contemporâneas e das relações que mantêm os diferentes grupos sociais tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante.

O trajeto intelectual de Bourdieu possibilita uma análise aprofundada no âmbito escolar e suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nessas instituições. Bourdieu posiciona-se contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social. Bourdieu, no livro “A Reprodução” (2008), dá especial atenção ao funcionamento do sistema

escolar francês que, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades.

A partir dos estudos, Bourdieu acentua que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças culturais e por sua vez as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, forma de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes.

A escola, por sua vez, ignora essas diferenças sócio-culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com essa atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam esse aparato cultural. Desta forma a escola, para esse intelectual, é considerada uma continuidade da família e da sua prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras precisam assimilar a concepção do mundo dominante.

Os autores Bourdieu e Passeron⁶ desenvolveram a “teoria da reprodução” baseada no conceito de violência simbólica. Para esses autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Dentro dessa lógica, é evidente que para os alunos filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir nesse processo para se tornar um sujeito ativo nessa sociedade.

No contexto das instituições de ensino, também se apresenta a dificuldade em definir violência escolar. Por um lado, segundo Bourdieu e Passeron (2008), existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles,

⁶ BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean - Claude. A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Textos Fundantes de Educação. Ed. Vozes, Petrópolis. Tradução de Reynaldo Bairão e revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta (2008).

toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

A definição de Bourdieu sobre a situação de “violência simbólica”, ou seja, o desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado, faz com que esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das “representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social.

O sociólogo brasileiro Sérgio Miceli autor da seleção e organização do material de Bourdieu no livro “A Economia das Trocas Simbólicas” (2005), em sua introdução crítica, encaminha diversos aspectos da obra do autor

para Bourdieu, a organização do mundo e a fixação de um consumo a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação. O consumo tornou-se a ilusão primada a que conduz qualquer sistema de regras capazes de ordenar os materiais significantes de um sistema simbólico (MICELI, 2005, p. XVI).

Entretanto, estão intimamente interligadas, uma vez que no sistema educacional a dominação e a reprodução das relações sociais são evidentes. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas apenas as relações fatuais de trabalho e relações de classe que os homens estabelecem entre si, precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as idéias que os homens fazem dessas relações. Sendo assim, Bourdieu menciona a reprodução cultural e a reprodução social

o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das

relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais complexo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2005, p. 311).

A consolidação da violência simbólica permite que a escola não exerça necessariamente a violência física, mas sim a violência mediante forças simbólicas, ou seja, pela doutrinação e dominação, que força as pessoas a pensarem e a agirem de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.

Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir por meio de uma violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante. Assim, Bourdieu considera o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Nesse ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

Bourdieu (2008) afirma que o *habitus* consiste em um sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas e predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra.

Dessa maneira, para Bourdieu, o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, como fazia o anterior, mas consegue, impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das classes. Esses membros, tendo familiarizado os esquemas e rituais da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação. Assim, na obra “A Economia das Trocas Simbólicas” a questão do *habitus* cultivado aponta

enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma

disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2005, p.211).

Bourdieu assinala ainda que, além de promover aqueles que segundo seus padrões e mecanismos de seleção demonstram-se a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. De modo geral a exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho e outros. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza pela diminuição que promove do peso do fator econômico comparativamente ao cultural na explicação das desigualdades escolares. Ressalta que o sistema escolar não reproduz diretamente a economia familiar. Não se pode falar, portanto, de uma reprodução simples ou ampliada, mas que a educação reproduz as relações entre a reprodução social e a cultural contribuindo, o sistema educativo, à reprodução da estrutura das relações de poder e das relações simbólicas entre as classes que participam da reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.

Nesse sentido, principalmente a escola pública, justamente por atender a população trabalhadora, que depende da sua contribuição, exerce de forma mais concreta a violência simbólica. Bourdieu, no texto “Os excluídos do interior”⁷, relata sua experiência com os alunos dos liceus como uma classificação de excluídos do interior do processo educacional, referindo-se a um “mal-estar dos subúrbios”, resultado do aflorar das contradições sociais

no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante e para uma parcela tão importante da sociedade como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticas, mas sob as espécies fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 1998, p.225).

⁷ BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

Ao reconhecer que as contradições sociais desempenham essa função, Bourdieu abre a possibilidade de uma crítica das mesmas contradições. Se o ponto de referência for a escola brasileira, pode-se criticar realmente a escola pública brasileira existente, mas tem-se excelentes motivos para dedicar o melhor dos esforços e convertê-la numa causa ampla e democrática a serviço da educação.

Para Nadia Gaiofatto Gonçalves (2008, p.14), docente da Universidade Federal do Paraná, uma das principais críticas feitas ao livro “A Reprodução” é a ênfase na argumentação acerca da escola e de seus agentes como colaboradores da reprodução social. Considerando-se que na década de 1970 no Brasil a idéia da escola libertadora e democrática estava em seu auge, ter desvendado mecanismos que dificultavam e que poderiam inviabilizar a prática desse projeto chocou e irritou a muitos, em especial porque era salientada a cumplicidade, mesmo que inconsciente, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social. Apesar de o estudo referir-se ao sistema de ensino francês, elementos em comum foram identificados em relação ao caso brasileiro, bem como a pertinência de grande parte das proposições teóricas. Infelizmente, alguns daqueles que criticam as proposições presentes dessa obra limitaram-se unicamente à sua leitura, em geral superficial e descontextualizada, ignorando seus limites e os desdobramentos posteriores das idéias e do tema pelos autores.

Bourdieu passa parte de sua trajetória posterior explicando e evidenciando que não defendiam a reprodução, nem a compreendiam como inevitável. Por exemplo, em entrevista concedida a Maria Andréa Loyola em 1999, ou seja, trinta anos depois da publicação de *A Reprodução*, a primeira pergunta remete aos mal-entendidos que envolveram o livro, e ele responde

para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter - o que é uma constatação -, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz *as coisas são assim*, pensam que você está dizendo *as coisas devem ser assim*, ou *é bom que as coisas sejam dessa forma*, ou ainda o contrário, *as coisas não devem mais ser assim*. [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva*, *reproduz*; digo *contribui para conservar* (BOURDIEU, 2002: 13-14, itálicos no original).

Por fim, nunca é demais lembrar que quando da leitura de uma obra de autores estrangeiros deve-se lembrar do contexto dessa produção, no tempo e no espaço. Cabe ao leitor a reflexão, a análise sobre a pertinência ou não dos enunciados e a possibilidade de sua utilização para compreender outra realidade com história e cultura, bem como tempo distinto, e também, caso interesse-se pelo tema e autores, conhecer os desdobramentos e desenvolvimento posterior de seus estudos, o que é possível no Brasil, em especial tratando-se de Bourdieu. As apropriações e usos das proposições dos autores são de responsabilidade de quem se dispõe a aplicá-los.⁸

Na perspectiva de entendimento no que concerne à “reprodução” nos apoiamos também em Michael W. Apple (1989, p.30-31) o qual analisa que as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta.

Acrescenta o autor em pauta, que, essa interpretação da reprodução é falha sob dois aspectos centrais: primeiramente, a escola vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. A título de exemplificação, enfatiza que, qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretção por parte do estudante ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas da simples reprodução.

O outro aspecto destacado pelo autor, refere-se que a reprodução subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas, como por exemplo, na esfera

⁸ Texto extraído da apresentação do livro “A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, de autoria de Nadia Gaiofatto Gonçalves, Doutora em Educação; docente da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, fevereiro de 2008, p.13 e 14.

econômica, assim também contradições similares aparecerão em outras instituições dominantes e a escola não ficará imune a isto.

Refinando o que foi dito no que concerne ao pensamento de Bourdieu, ele é enfático ao afirmar que as práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou de *habitus*. Segundo Bourdieu, a racionalidade desse fenômeno opera do seguinte modo

é o sistema de disposição duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 1972, *in* Bonnewitz, 2003, p.76-77).

Considerando o *habitus* como aptidão social e não natural, embora durável, mas não estático ou eterno, Perrenoud et al (2001) utilizam o conceito de *habitus* como condutor das práticas dos professores e associa-o ao fazer cotidiano dos professores denominando-o de *habitus* profissional, o qual refere-se às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno.

Nesse sentido, o *habitus* profissional compõe-se de:

- Rotinas - que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho;
- Momento oportuno - a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação;
- Ação racional - utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, em extrema urgência;
- Improvisação regrada - parte imprevista na ação planejada, o agir com urgência.

Está claro que o *habitus* traduz a nossa capacidade de operar, de forma prática, em uma rotina econômica, isto é, a utilização das práticas que deram certo. A partir disso fica evidenciado de que na prática dos professores existem dois momentos distintos: aqueles em que há a utilização de saberes formais de conteúdos, e, outros, nos quais há o envolvimento do *habitus* profissional.

O *habitus* profissional, por não ser reflexivo, por estar baseado na repetição, nas rotinas e por consolidar algumas regularidades no cotidiano escolar, contribui para o desenvolvimento de um currículo oculto⁹ nas aulas e nas escolas.

Na perspectiva dos saberes e autonomia dos professores, Campos (2007, p.43), argumenta que hoje nada garante o sucesso do trabalho docente se os professores não superarem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o aluno a experimentar um outro comportamento diante dos objetos de ensino. Para esse autor, as crenças são faculdades que os docentes internalizam antes mesmo de se tornarem professores, ainda como alunos. São de caráter pessoal, emocional e se articulam como um sistema hierárquico de filtragem sobre o que é verdadeiro no ensinar e no aprender.

Campos (2007), afirma ainda que as crenças se consolidam com o tempo, na medida em que as experiências se cristalizam de forma exitosa. Portanto, o professor, ao assumir a docência, traz consigo elementos condicionantes que interferem na sua prática.

Nesse sentido, Paulo Freire (1983), a raiz da educação está em o homem poder refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade porque é um ser que, na busca constante de ser mais e de como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Nessa perspectiva de busca da perfeição, a educação é uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser sujeito dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

A prática pedagógica do educador brasileiro assenta-se na idéia de que aprender a ler é, simultaneamente, aprender a ler o mundo e, conseqüentemente, vislumbrar o descobrimento da diferença. Nesse sentido, as palavras utilizadas no processo de alfabetização não deveriam ser escolhidas em abstrato, mas em função de dois critérios: o seu grau de implicação no cotidiano do alfabetizando e a sua complexidade fonética. As palavras-chave “palavras geradoras” identificadas após uma pesquisa do universo vocabular do grupo social que se alfabetiza devem ser sempre do uso corrente da vida do povo e, por isso mesmo, prenes de experiência e de vida. Isso permitiria ao alfabetizando não apenas adquirir progressivamente o

⁹ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamento, valores e orientações...” (Silva, 2001, p.78).

domínio da língua, mas empenhar-se, ao mesmo tempo, numa reflexão sobre a sua realidade cotidiana. Dessa forma, as palavras deixariam de ser vistas como uma doação do educador ao educando, mas como o pretexto e o contexto da discussão. Alfabetização e conscientização constituem, portanto, dois pólos inseparáveis do mesmo processo, no qual o alfabetizando aprende a dizer o mundo e a se descobrir nele e com ele.

Nas palavras de Freire (1983, p.72)

a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem como o processo da aprendizagem. Por essa mesma razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Em “A Pedagogia do Oprimido” (2005, p.65-89), Freire descortina duas concepções de educação: a educação “bancária” que se limita a um ato de depósito de um saber pré-fabricado. Nesse modelo de ensino, em lugar de comunicar, o educador faz comunicados que os educandos recebem, memorizam e reproduzem. A concepção bancária da educação nasce, cresce e reproduz-se numa sociedade opressora na medida em que alimenta o mito de que a realidade é estática, compartimentada e alheia à experiência dos educandos. Nesse sentido, a educação bancária reproduz a ordem dominante uma vez que forma seres acríticos e ajustados à realidade presente.

A essa concepção domesticadora de educação, a bancária, o educador contrapõe uma concepção de educação como ato problematizador, crítico, dialógico e ativo. Se a educação bancária, que serve à dominação, mantém necessariamente a contradição educador-educandos, a educação problematizadora tem a sua razão de ser precisamente no realizar de tal superação. Assim, enquanto a educação bancária visa o anestesiamiento das consciências, a educação problematizadora procura desvelar o mundo, para que a sua transformação seja feita por aqueles cuja própria condição exige que o façam: os oprimidos.

Para Freire (2005, p.78), “ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa sozinho; os homens educam-se em comunhão mediatizados pelo

mundo”. Educar é uma tarefa de todos, não só da família, da comunidade, dos meios de comunicação e da escola, porém, costumamos ter a escola como o foco fundamental de organização, transmissão e sistematização do conhecimento, haja visto que ela foi criada a serviço de todos.

Finalizando, vê-se que o processo de elaboração teórica pensou e recriou também o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, no cotidiano, infelizmente, na maioria das vezes não se tem uma realidade tão dialógica e utópica, na concepção freiriana, quanto a dos livros, uma vez que a escola ainda procura se acertar diante das necessidades sociais de formação do ser humano.

No âmbito escolar, a educação, deveria estar voltada para oportunizar a democratização e a transformação do ser humano, proporcionando-lhe além do acesso, a apropriação do conhecimento e da tecnologia, o avanço do grau de consciência pela instrumentalização técnica e científica, fomentando as capacidades intelectuais, as atitudes e a conduta crítica em relação à sociedade em que está inserido. Ao estar mediando esse processo, a escola estaria, ainda possibilitando ao aluno interpretar a realidade e interagir com ela de forma conscienciosa, crítica e produtiva. No entanto, hoje, o que percebemos é um desencantamento pela escola, no que tange aos professores e alunos, o que poderíamos aludir como falta de estímulo em face à falta de perspectivas, embora tentemos professar uma educação “ecclética”, ensejando reencantá-la, pois educação é cultura, e educação e cultura são patrimônio, e patrimônio é um direito inalienável de todos.

2.2. Concepções de Cultura

De acordo com o antropólogo Roberto Da Matta, no seu artigo *Você tem Cultura?* publicado no *Jornal da Embratel*, Rio de Janeiro, 1981, a cultura é a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Segundo este pesquisador, em *Antropologia Social e Sociologia* (set. 1981), a cultura é um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas e é justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade.

Assegura Da Matta, que os indivíduos desenvolvem relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais ou menos apropriados de comportamento diante de certas situações, porque é algo que está dentro e fora de cada um de nós, isto é, a cultura não é um código que se escolhe, e sim, algo que permite relacionar indivíduos entre si e o próprio grupo com o ambiente onde vivem.

Segundo o pesquisador e antropólogo Da Matta, no sentido antropológico, a cultura é um conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado. A cultura, como os textos teatrais, não pode prever completamente como iremos nos sentir em cada papel que devemos ou temos necessariamente que desempenhar, mas indica maneiras gerais e exemplos de como pessoas que viveram antes de nós os desempenharam.

O autor em pauta, acentua que o conceito de cultura ou a cultura como conceito, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos, precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando de estabelecer hierarquias em que inevitavelmente existiriam sociedades superiores e inferiores.

Por meio desses enunciados, fica demonstrado que a cultura apesar de ser um fato social já bastante discutido, KUPER (2002, p.287) afirma que na atualidade “os antropólogos ficam extremamente nervosos quando discutem cultura - o que é surpreendente, a julgar pelas aparências, uma vez que a antropologia da cultura de certa forma representa uma história de sucesso.”

Retomando a análise do seu conceito, analisando a sociogênese da diferença entre “Kultur” e “zivilization” no emprego alemão (NORBERT ELIAS, 1994, p.23-24) enfatiza que “civilização” não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais. Por exemplo, para os ingleses e franceses, o conceito resume em uma única palavra seu orgulho pela importância de suas nações para o progresso do Ocidente e da humanidade. Já o emprego que lhe é dado pelos alemães Zivilization, significa algo de fato útil, mas apesar disso, apenas um valor de segunda classe, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, que mais do que qualquer outra expressa-lhes o orgulho em suas próprias realizações e no próprio ser, é Kultur.

Pode-se dizer que o termo cultura surgiu em 1871 como síntese dos termos *Kultur* e *Civilization*. Este último termo francês que se referia às realizações materiais de um povo; aquele, termo alemão que simbolizava os aspectos espirituais de uma comunidade. Nesse mesmo ano, Edward Tylor (apud LARAIA, 1986) sintetizou-os no termo inglês *Culture*. Com isso, este estudioso abrange num só vocábulo todas as realizações humanas e afasta cada vez mais a idéia de cultura como uma disposição inata, perpetuada biologicamente (LARAIA, 1986, p.25).

Conforme Laraia (1986, p.25), destarte, o primeiro conceito etnográfico de cultura surgiu com Tylor, que a entendia como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”

Como que complementando tal conceito, Laraia explica que Jacques Turgot escreveu que o homem é possuidor de um tesouro de signos e que tem a faculdade de multiplicá-los infinitamente, de retê-los, de comunicá-los e transmiti-los aos descendentes como herança.

Tylor entendia a cultura como um fenômeno natural, e como tal poderia ser analisado sistematicamente, visando à formulação de leis que explicassem sua gênese e transmissão. A diversidade cultural, por exemplo, era explicada por ele como resultado da desigualdade dos estágios evolutivos de cada sociedade. Assim, caberia à antropologia a tarefa de estabelecer uma escala civilizatória com dois extremos: um representado pelas sociedades européias; e o outro, pelas comunidades periféricas, ficando claro o princípio evolucionista unilinear. Nesse sentido, a antropologia daria o maior exemplo de etnocentrismo, institucionalizado pela própria ciência.

A reação ao evolucionismo de Tylor veio através de Franz Boas, com a publicação do seu artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology”, no qual atribui à antropologia as tarefas de reconstruir a história dos povos e de comparar a vida social de diferentes povos, ensejando o particularismo histórico ou a chamada Escola Cultural Americana. É a partir de Boas que a multilinearidade é aceita, e só com ela, é possível a aceitação do evolucionismo (LARAIA, 1986).

Já para David Schngider (apud LARAIA, 1986, p.63), “Cultura é um sistema de símbolos e significados.” Nesse sentido, Max Weber (apud GEERTZ, 1978, p.15) postula que o homem é um animal que vive preso a uma teia de

significados por ele mesmo criada. Partindo desse raciocínio, Clifford Geertz sugere que essa teia e sua análise seja o que chamamos de cultura.

No trabalho de análise dessa teia, a missão do antropólogo é desvendar esses significados, estabelecendo relações entre si, de forma a ensejar uma interpretação semiótica do objeto analisado. E uma boa interpretação só será possível através do estabelecimento dessas relações, da seleção de informantes, da transcrição de textos, do levantamento de genealogias, do mapeamento de campos etc.; em suma, através de um levantamento etnográfico (GEERTZ, 1978, p.15). Ou, segundo a noção de Gilbert Ryle (apud Geertz, 1978, p.15) de uma “descrição densa”. E fazer a etnografia do objeto, elaborar uma descrição densa “é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 1978, p.20).

Porém, o que interessa não é a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada, e sim, a importância do conjunto, como ele está sendo vivido e transmitido, perpetuado pela adaptação de quem chega e se insere na urdidura dos significados, sejam eles julgados corretos, ridículos, inocentes, cruéis.

Para Geertz (1978), a cultura não é nunca particular, mas sempre pública. Assim, entende-se que os elementos que constituem as teias propostas por Weber não têm criadores identificáveis. Os fatos inovadores nascem e evoluem numa reprodução espontânea e despercebida dos agentes culturais, e, na maioria das vezes, são só percebidos na análise extrínseca de um agente alienígena.

Como um sistema de signos passíveis de interpretação, ressalta Geertz (1978, p.24) que

a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade.

Seguindo esse raciocínio, podemos refutar a idéia de Tylor de que a cultura é um fenômeno natural e inferior, mas sim que ela é um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais.

Laraia (1986) nos traz algumas teorias modernas sobre cultura e recorre ao esquema elaborado por Roger Keesing, que classifica novas tentativas de se

obter uma precisão conceptual através das Teorias Idealistas de Cultura, abordadas logo abaixo.

Numa reformulação do “sistema adaptativo” de Leslie White, nos diz Laraia (LARAIA, 1986, p.59) que alguns antropólogos concordam que “culturas são sistemas de padrões de comportamento que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos.”. Diz ainda que as Teorias Idealistas de Cultura, subdividem-se em 3 diferentes abordagens:

1) cultura como um “sistema cognitivo”. Nesse sentido, Goodenough (apud LARAIA, 1986, p.61) diz que “cultura é um sistema de conhecimento; consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade”;

2) cultura como “sistemas estruturais”. Segundo a perspectiva de Claude Lévi-Strauss cultura é “um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana” (LARAIA, 1986, p.61);

3) cultura como “sistemas simbólicos”. Esta é a posição defendida por Geertz e Schneider (LARAIA, 1986, p.62), para quem a “cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos mas um conjunto de mecanismos de controle (...) para governar o comportamento”. Geertz afirma ainda que “todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura” (LARAIA, 1986, p.62)

Como podemos observar entre as várias tentativas de definição de um conceito de cultura, as idéias, embora se diferenciem, não se contrapõem. As diferenças, ressaltando a idéia evolucionista unilinear de Tylor, não chegam a criar sérios problemas de interpretação e assimilação. Como diz Murdock (apud LARAIA, 1986, p.63), “Os antropólogos sabem de fato o que é a cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento”.

Mesmo não havendo contraposição entre as várias tentativas de se conceituar cultura, um conceito que julgamos bastante complexo é defendido por Geertz (1973, p.15)

o conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Nessa perspectiva antropológica, o entendimento de cultura carrega consigo o tema da diferença: diferença de etnia, de gênero, de classe social, de idade, de grupo de origem, etc. De acordo com Gilberto Velho (2008, p.8), podemos entender cultura “enquanto uma rede de significados”. Significados sempre diferentes e socialmente construídos.

A dinâmica do contexto atual, impulsionado pelo efeito globalizante num ritmo mais acelerado do que anteriormente, parece-nos dar maior visibilidade para o fenômeno das diferenças, fazendo-nos perceber o caráter dinâmico da cultura no que diz respeito à sua reestruturação e ressignificação, quer dentro da própria cultura ou permutas inter-culturais.

2.3 Concepções de Multiculturalismo

Na introdução do seu livro *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*, Néstor García Canclini (2003, p.XXXIX), sugere tratar a hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares e, enfatiza

talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas, sim, como continuar a construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio às suas diferenças e a aceitar o que cada um ganha e está perdendo ao hibridar-se.

Em sua concepção original, o termo multiculturalismo designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Mesmo com as dificuldades de precisão do termo, no entanto, podemos afirmar que o multiculturalismo se tornou rapidamente um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global; mas também pode continuar a ser associado a projetos e conteúdos emancipatórios e contra-hegemônicos, baseados em lutas pelo reconhecimento da diferença (SOUZA, 2008).

Na introdução do seu livro “Multiculturalismo”, Semprini (1999, p.8-9), analisa a sociedade norte-americana e diz que o multiculturalismo surge como um importante indicador da crise do projeto de modernidade. Com efeito, são as principais categorias - filosóficas, políticas, sociais - desse projeto que estão

sofrendo um processo de questionamento, por vezes radical, pelas reivindicações multiculturais e, principalmente, pela exigência de integrar no seio mesmo desse projeto o conceito de diferença.

Nesse ínterim, o multiculturalismo, enquanto movimento reivindicatório, parece-nos primar pela diferença ou pelo direito à diferença, o que deixa transparecer nas lutas e reivindicações a defesa do direito à diferença ou a diferença como um direito.

Nessa perspectiva, do direito à diferença ou da diferença como um direito Pierucci (1999, p.19) explica que

a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou nos tempos modernos foi a direita (...) Dito de outro modo: o pavilhão de defesa das diferenças hoje empunhando à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos novos movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou lingüísticas ou regionais, etc.) foi na origem - e permanece fundamentalmente - o grande signo / designios das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade legítima de direito.

Essas evidências detectadas em Pierucci vêm demonstrar, pelo viés dos preceitos legais, uma realidade outra, preconizada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.01), em que no seu preâmbulo encontramos a defesa do

exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Nesse impasse, que aqui denominamos de real - da realidade vivenciada - e do ideal - que se proclama nas leis -, voltamos a Pierucci (1999, p.25), quando passa a analisar o que chama de “ciladas da diferença”, focando o racismo como um exemplo típico de rejeição à diferença por tratar-se de uma “recusa”, uma incapacidade ou impossibilidade. Isso porque antes da incapacidade de aceitar está um tipo de aceitação, ou seja, o reconhecimento. O racismo primeiro focaliza a diferença de raça, ou seja, reconhece, constata essa diferença, seja ela real, suposta, imaginada ou atribuída, para em seguida, legitimar as desigualdades que

podem daí decorrer. O racismo encontra-se na dinâmica de afirmar e negar a diferença racial, já que “A rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença”. O mesmo se pode deduzir de outros tipos de heterofobia “esta estranha recusa da diferença” (PIERUCCI, 1999, p.27), tais como: machismo, sexismo, homofobia, etc.

Ao analisar a questão multicultural, HALL (2008, p.49) inicia dizendo que o termo multiculturalismo é hoje utilizado universalmente, embora a sua proliferação não contribua para estabelecer ou esclarecer seu significado; porém, considera-o “uma variedade de articulações, ideais a práticas sociais” que descrevem uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim, como há distintas sociedades multiculturais, há multiculturalismos bastante diversos (HALL, 2008, p. 50-51).

Entretanto, considerando que o multiculturalismo é pós-moderno e que traduz de forma reelaborada velhas reivindicações de outros períodos históricos, queremos crer que, como assinala Candau (2008, p.13), o que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens que vivenciam o multiculturalismo.

É nessa perspectiva que nos propomos a captar dos alunos e profissionais da educação da Escola Municipal Ernestina Lina Marra a concepção de multiculturalismo, e verificar como as questões multiculturais são tratadas nesse lugar de patrimônio - que é a escola. Em função desse propósito, temos a seguinte hipótese: “Os profissionais da educação, da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, município de Goiânia, têm dificuldades de lidar com as questões multiculturais inerentes à escola, concernentes ao não aprofundamento dado ao tema pela universidade e/ou pela educação continuada, a cargo da Rede Municipal de Ensino”.

2.4 Educação e Patrimônio Cultural

Considerando que a educação, a cultura e o multiculturalismo mantêm uma estreita relação, isto é, estão intimamente interrelacionados por referirem-se a

um determinado contexto histórico, de um específico espaço social, agora, focaremos a educação como patrimônio cultural imaterial.

A educação é patrimônio cultural imaterial porque em nenhum tempo histórico, em nenhuma sociedade existiu uma fórmula definitiva de educação a ser seguida, isto é, a maneira de situar-nos na sociedade é desvendada a cada passo, embora, o pensar, o sentir e o agir, que correspondem ao saber e ao fazer, é transmitido de geração a geração, vivenciados de acordo com as necessidades dessa sociedade, contextualizados no tempo e no espaço, através da educação.

O proeminente educador brasileiro Paulo Freire nos diz que “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados, estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas esses não são absolutos.”

Essa constatação nos transporta a pensarmos que não é preciso estarmos no mundo e sim abertos ao mundo, captando e compreendendo as finalidades deste a fim de transformá-lo, respondendo não só aos estímulos, mas, principalmente, aos desafios que este nos propõe e esse desafio é reservado à educação, também pelo viés da docência, aos discentes.

No sentido que vamos conduzindo a nossa argumentação da educação como patrimônio intangível, é pertinente recordarmos Durkheim, quando ele afirma que

a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Nesse sentido o que se está transmitindo como herança às novas gerações não se trata de bens materiais, mas ensinamentos e lições de vida que nos são legados. Esse legado corresponde ao patrimônio espiritual, que vai além dos bens materiais, como por exemplo, a maneira de como fazer, o modo como agir e sentir no cotidiano e outras inumeráveis maneiras de exercermos a nossa identidade.

Ao dialogarmos sobre a educação como patrimônio imaterial, Brandão (2004, p. 7), criteriosamente se pronuncia

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para

aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações.

Podemos então deduzir que, se há educações, obviamente é porque o multiculturalismo e/ou a diversidade cultural se faz presente.

Na interface entre educação e patrimônio, nas últimas décadas do século XX, ocorreu a ampliação da noção de patrimônio histórico para a de patrimônio cultural. A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão muito mais abrangente. A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis (Funari e Pelegrini, 2006, p.31-32).

De acordo com Oliveira (2008, p.133)

ao se falar de patrimônio cultural imaterial está se falando de bens culturais “vivos”, de processos cuja existência depende de indivíduos, grupos ou comunidades que são seus portadores. Sua salvaguarda envolve mais do que a preservação de objetos, o registro do seu saber.

De acordo com Laurent Lévi-Strauss (2006, p.79-81), ao adotar o Decreto nº 3551, de 04 de agosto de 2000, que institui o “Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e dá outras providências”, o Brasil tomou uma iniciativa notável. Antes de mais nada, dotou-se dos meios jurídicos, científicos e administrativos para melhor conhecer, valorizar e favorecer a permanência de uma porção substancial do patrimônio cultural nacional, cuja antiguidade, riqueza e diversidade são, em todos os aspectos, excepcionais. De outro lado, concretiza, em um texto de grande qualidade - fruto de reflexão aprofundada e de ampla concentração - uma resposta original a uma das maiores e mais atuais preocupações da comunidade internacional e, em particular, da Unesco, que, impulsionada pelo Diretor Geral, Sr. Koichiro Matsuura, adotou como uma de suas prioridades a preservação e a transmissão do patrimônio imaterial.

É verdade que, durante muito tempo, o estudo e a salvaguarda das formas de patrimônio cultural normalmente denominadas “imateriais”, em particular aquelas

ligadas à vida cotidiana e às culturas populares, eram vistas como primos pobres das políticas de conservação do patrimônio, se comparadas com os meios e esforços consagrados às obras de arte e aos monumentos. Como decorrência, sem dúvida, de uma aplicação estrita do artigo primeiro do Ato constitutivo da Unesco, que lhe confere, na área cultural, a missão de assegurar “a conservação e proteção do patrimônio universal de livros, obras de arte e outros monumentos de interesse histórico ou científico”, dos anos 50 ao fim dos anos 70, todas as grandes convenções, recomendações e cartas adotadas por sua iniciativa, inclusive a mais célebre de todas, a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 definiram seu campo de aplicação segundo uma concepção bastante restritiva de patrimônio cultural, limitada apenas à sua dimensão física. Foi preciso esperar o ano de 1989 para que a Conferência Geral adotasse uma Recomendação para a salvaguarda da cultura tradicional e popular, único texto jurídico internacional na matéria até hoje.

Sob o impulso do seu Diretor Geral, Koichiro Matsuura, a Unesco, devido especialmente às recentes evoluções da vida internacional, passou a priorizar e adotar o enfoque totalizante dos antropólogos, levando em consideração os aspectos “imateriais” dos bens a serem salvaguardados. Pois, se a globalização acarreta uma crescente interdependência econômica e a intensificação dos intercâmbios, pode também acelerar o desaparecimento de numerosas expressões culturais, em particular, no âmbito do patrimônio imaterial, e empobrecer consideravelmente as identidades e a diversidade cultural. O patrimônio imaterial engloba, de fato, uma infinidade de manifestações portadoras de valores profundos da vida de uma população ou de uma comunidade. A literatura oral, os conhecimentos tradicionais, os saberes, os sistemas de valores, as artes de representar e as línguas constituem estas diversas formas de expressão que são as fontes fundamentais da identidade cultural dos povos. Preservá-las constitui um dos meios susceptíveis de conter o risco crescente de empobrecimento cultural decorrente da revolução tecnológica nas áreas da informação e da comunicação.

Nesse entendimento o art. 7 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural reza que

toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolvem plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Ao analisarmos as concepções de educação, cultura, multiculturalismo e patrimônio cultural, ficou evidenciado o que Da Matta (1987, p.20) pondera

para o cientista social, as condições de percepção, classificação e interpretação são complexos, mas os resultados em geral não tem conseqüências na mesma proporção da ciência natural. São poucas as teorias sociais que acabaram tornando-se credos ideológicos, como o racismo e a luta de classes, adotadas por nações e transformadas em valores nacionais. As mais das vezes, as chamadas teorias sociais são racionalizações ou perspectivas mais acuradas para problemas que percebemos, ainda que tais problemas não sejam realmente objetivados com muita clareza. Neste sentido, o cientista social tende a reduzir problemas correndo mesmo o risco de simplificar demais as motivações de certos eventos observáveis numa sociedade ou época histórica.

Nesse sentido, ao depararmos com a idéia de escola única proposta por Durkheim é que percebemos que mesmo ele propondo uma certa diversidade, está subjacente na sua proposta a naturalização das diferenças, as quais irão escamotear os preconceitos. Conforme Durkheim (1984, p.16)

a sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige. Por outro lado, porém, sem uma certa diversidade, qualquer cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se a si própria e especializando-se.

Nessa mesma perspectiva de homogeneização e escamoteação, Foucault (2000, p.117) é categórico ao afirmar que o poder em todas as sociedades, está ligado ao corpo. É sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. Daí surge a noção de docilidade. O corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder.

Outrossim, de forma extremamente bela e precisa diz Hannah Arendt (2007, p.247)

a educação é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

À guisa de conclusão para esse capítulo, queremos crer que, o multiculturalismo, hoje, se transformou em uma ideologia escolar. Com a rapidez da circulação das informações através dos veículos comunicativos, as questões étnicas produzem um grande impacto sobre os jovens, levando-os a construir relações interétnicas positivas ou não, com sérias repercussões nos propósitos educativos multiculturais, entendendo-se que esse conhecimento transmitido privilegia a cultura européia, silenciando outras ou tratando-as como inferiores.

Como a transmissão dos saberes tem o suporte dos sistemas educacionais, os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação. E é a partir da reflexão que as teorias sociológicas, antropológicas e educacionais mostram aos educadores como a diversidade cultural constitui-se em problema central. Qualquer tentativa de compreensão do fenômeno requer um tratamento histórico-sociológico. Por isso, torna-se pertinente apresentar as condições sócio-históricas que ele desponta, já que é na reversão das desigualdades, especialmente a educacional, a qual tem um público definido a partir de critérios de equidade.

CAPÍTULO III

A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

A educação é veículo transportador de cultura e valores que têm por objetivo estabelecer vínculos sociais assumindo-se como um verdadeiro espaço de sociabilização que faz da diversidade fator positivo.

Jaques Delors

É sabido que cabe ao pesquisador a socialização do conhecimento, mesmo que ele mergulhe por caminhos já muitas vezes trilhados, mas o seu olhar não coincide com o dos demais pesquisadores.

Nesse capítulo, procuraremos descortinar como é vivenciada a diversidade cultural dos alunos da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, segundo as representações dos alunos, dos docentes e dos demais funcionários do cotidiano escolar, visando perceber se as práticas pedagógicas são favorecedoras da expressão do universo multicultural do aluno.

3.1 Os caminhos da pesquisa

Ao sairmos do teórico em busca da prática, sem abandonarmos a teoria, ou seja, a literatura de que nos respaldamos no transcorrer dos capítulos anteriores, queremos lembrar que, historicamente o educador sempre exerceu uma função de extrema responsabilidade devido à sua incumbência primeira de ser formador do ser humano, isto é, na transmissão de valores morais, das normas e dos costumes. Vemos então, que, o papel da formação vai além do ensino, pois envolve a capacidade de criar espaços de participação, formação e reflexão a fim de que os indivíduos aprendam e tornem-se capazes de lidar com as dificuldades e mudanças que surgirem e menos dependentes do poder econômico, político e social. É imprescindível, portanto, a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e habilidades e principalmente capaz de refletir sobre a sua própria prática.

Paulo Freire (1996, p.113) traduz a importância de o docente estar preparado para realmente ser um educador, no sentido mais completo da palavra

somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas ocasiões precise falar a ele: o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar impositivamente. Até quando necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em fala com ele.

É essa “fala com ele” que está faltando no âmbito escolar. É o não estar disponível para ouvir e compreender que dificulta a percepção do que está acontecendo ao outro.

Em face às explicitações e na tentativa de colher subsídios que nos demonstre como a diversidade cultural é vivenciada na Escola Municipal Ernestina Lina Marra, a nossa pesquisa de campo foi respaldada no questionário nº 1 destinado ao professor-regente; o nº 2 ao professor coordenador pedagógico; o nº 3 ao professor coordenador de turno; o nº 4 ao diretor; o nº 5 à secretária geral; o nº 6 ao auxiliar de secretaria, de biblioteca e de laboratório de informática e o questionário nº 7, destinado às merendeiras e auxiliares de serviços gerais (ANEXO A).

As questões comuns a todos os sete modelos de questionário referiram-se à identificação do funcionário e mais quatro questões abertas e para as quais foi pedido uma explicação para a resposta dada, conforme roteiro abaixo.

1. Identificação do funcionário.
2. Seu turno de trabalho.
3. Formação profissional.
4. Como a Secretaria Municipal da Educação de Goiânia lida com a diversidade cultural nessa escola.
5. Como essa escola lida com a diversidade dos seus alunos.
6. Como o corpo docente deveria lidar com a diversidade cultural no cotidiano escolar.
7. No universo da diversidade cultural podemos considerar a educação escolar como patrimônio cultural?

Para o professor regente foram acrescentadas outras questões no tocante:

1. À disciplina que ministra;
2. Se costuma fazer cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
3. Se a Secretaria Municipal de Educação tem oferecido cursos que abordam a diversidade cultural e quais foram esses cursos.

Um 8º questionário foi elaborado e aplicado a 25 alunos do ciclo II (vespertino), das turmas 3ª, 4ª e 5ª série, hoje denominada turma D, E e F, na faixa etária entre 9 a 11anos. As perguntas do questionário estavam relacionadas à nossa vivência na escola, focando as comemorações que acontecem, quem as programa, como o aluno se situa participando, e se os discentes percebem se a escola se preocupa em respeitar a diversidade cultural (ANEXO C).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa constituiu o caminho para a realização da pesquisa, caracterizada por Lüdke & André (1986) como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos por meio do contato do pesquisador com a situação estudada. Dentro dessa abordagem, o estudo etnográfico destaca-se como uma modalidade de estudo de caso que conta com determinadas características específicas, dentre as quais o interesse em compreender os significados culturais atribuídos pelos sujeitos à sua realidade, assim como, o reconhecimento do próprio pesquisador como um sujeito culturalmente situado, cujo mapa cultural permeia todo o processo, desde as questões formuladas e pressupostos teóricos até as estratégias de campo e as interpretações de dados.

Nesse sentido, a explicitação do marco teórico na perspectiva da diversidade cultural foi o marco norteador da pesquisa. Em função disso alguns pesquisadores como Durkheim (1975), Brandão (2004), Freire (2005), Kuper (2002), Laraia (2006), Semprini (1999), Moreira e Candau (2008), Lemos (2006), Funari e Pelegrini (2006), entre outros, foram abordados para fundamentar as discussões sobre educação, cultura, multiculturalismo e patrimônio cultural.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados através de questionários destinados a todo o corpo escolar. Foram elaborados sete tipo de questionários abordando a temática “diversidade cultural na escola” de maneira que abrangesse todo o coletivo escolar contemplando dessa forma desde os menos graduados aos mais graduados e pós-graduados. Foram distribuídos 60

questionários, sendo que apenas 20 foram respondidos e devolvidos e com os quais é que nos embasamos para a análise da temática da pesquisa nessa escola.

Como já ficou detalhado em parágrafos anteriores a performance dos questionários, aqui queremos frisar que, pela quantidade de questionários que foi distribuída e devolvida, constitui-se em um problema. Queremos crer que por estarmos no final do ano letivo, muitos colegas alegaram falta de tempo disponível para mais uma tarefa; outros alegaram desconhecer o assunto; outros não levaram em consideração o nosso pedido; enquanto outros foram pedindo mais prazo até que entramos em recesso escolar e a não devolução de 40 questionários, ficou sem resposta porque perdemos o contato com muitos colegas, pois as mudanças proporcionadas pela Secretaria Municipal da Educação para o ano de 2009 fizeram com que muitos funcionários dessa escola mudassem de turno de trabalho e/ou migrassem para outras unidades educacionais. Se tivéssemos podido contar com uma maior contribuição dos colegas, certamente essa pesquisa se sairia mais enriquecida. Para a maioria dos colegas, o descaso com a pesquisa nos leva a crer que tudo na escola vai bem, não apresentando problemas desta natureza, isto é, em relação à diversidade cultural. Vale destacar ainda que o nível das respostas apresenta um descompromisso em face à profundidade da problemática, que deve ser tratada, com maior rigor e seriedade.

A escolha da escola teve por base o fato desse pesquisador ser um dos docentes, facilitando assim, a pesquisa de campo. Por outro lado, o fato da escola atender camadas populares, de forma que se mergulhasse no cotidiano das representações que incidem sobre os universos culturais da parcela da população sistematicamente excluída do sistema educacional, também foi um fator determinante nessa decisão. A autorização para a pesquisa foi dada a partir de documento escrito, explicando todo o processo da pesquisa. Esse documento foi redigido sob orientação do próprio Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, tendo sido enviado à direção da escola, autorizando que a pesquisa pudesse ser realizada naquele estabelecimento de ensino. Porém, a Carta de Anuência foi devolvida ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com o consentimento da direção da escola. (ANEXO D).

3.1.1 O *locus* da pesquisa

A Escola Municipal Ernestina Lina Marra localiza-se na Avenida Francisco Alves de Oliveira, nº 1300, Quadra 17, Lote 04, Parque Industrial João Braz, Goiânia - Goiás, e oferece o Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (Ciclo I, II e III) e a Educação de Jovens e Adultos (EAJA) - seriação paritária de 5ª a 8ª séries.

O reconhecimento dessa escola se deu em 25/05/1973, com a Lei nº 746 do Conselho Municipal de Educação (CME). Até então, o funcionamento era em termos de grupo rural, pois se situava numa fazenda pertencente ao Coronel João Braz (João Pereira da Silva).

A comunidade sempre teve acesso e liberdade para utilizar as dependências do grupo rural. As reuniões comunitárias e as celebrações religiosas eram realizadas em suas duas precárias salas de aula ou no enorme pátio que as circundavam. Benfeitorias como banheiro, energia elétrica, água e transporte coletivo, não existiam satisfatoriamente, assim como um número restrito de funcionários. Mesmo nessas condições, a grandeza estava em ser a única escola da região a servir o setor e a vizinhança.

Em 29 de junho de 1979, com a Lei nº 5508, o então grupo rural cede lugar à Escola Municipal Ernestina Lina Marra, mantendo-se a denominação inicial em homenagem à mãe do proprietário da fazenda.

O atendimento escolar acontecia nos turnos matutino e vespertino sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e no turno noturno, sob a responsabilidade e gerenciamento da Secretaria Estadual de Educação, para a qual o prédio foi emprestado. Em 1980, devido ao aumento da demanda de alunos, foi criado o turno intermediário, que funcionava entre o turno matutino e vespertino. Em consequência, as instalações da escola tiveram que ser ampliadas e no ano de 1986, a Rede Estadual de Ensino construiu uma unidade de ensino bem próxima a essa que estamos nos referindo e que recebeu a denominação de “Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves”, fazendo com que absorvesse o turno intermediário e outros alunos que aqui não conseguiam se matricular.

A Escola Municipal Ernestina Lina Marra tem um grande significado na vida da comunidade, pois é fruto de luta histórica dos cidadãos dessa região, como por exemplo, mais uma vez, as reivindicações foram atendidas e no ano de 2000,

implantou-se o turno noturno, com turmas de 5ª a 8ª séries, hoje EAJA, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

3.1.2 O perfil dos discentes

A maioria dos alunos atendidos nessa unidade educacional é residente aqui no Setor Parque Industrial João Braz e setores vizinhos, incluindo áreas de risco. Este setor se caracteriza como espaço residencial, fazendo com que seus moradores se desloquem para outros setores do município e região metropolitana de Goiânia para exercerem suas atividades profissionais. Os discentes aqui atendidos são filhos de trabalhadores assalariados ou de autônomos com baixa renda, prestadores de pequenos serviços ou mesmo pequenos e médios comerciantes. Geralmente, devido às condições de trabalho dos pais, as crianças ficam sozinhas em casa ou sob os cuidados de vizinhos ou de irmãos maiores. Alguns alunos adolescentes já possuem experiência de trabalho, contribuindo para aumentar a renda familiar e em muitos casos, forçando-os a evadir-se da escola ou simplesmente perder o interesse em estudar, chegando a afirmar que para se ganhar dinheiro não é preciso de educação escolar. Ouve-se com frequência “o meu pai não estudou e ganha melhor do que o Sr. Professor”. Então, para que estudar?

Verificando os dados relativos ao ano de 2008, sem discernir quem foi transferido e/ou abandonou a escola temos o seguinte panorama:

Modalidade de atividade	Turno	Horário de funcionamento	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos frequentando	Defasagem por etapa
Ciclo I de 6 a 8 anos	Mat.	7:00 às 11:20h	100	94	06
Ciclo II de 9 a 11 anos	Mat.	7:00 às 11:20h	244	237	07
Ciclo III de 12 a 14 anos	Vesp.	13:00 às 17:20h	329	312	17
EAJA de 15 a anos	Not.	19:00 às 22:30h	237	182	55

Fonte: Plano Gestor / 2008

A defasagem do número de alunos no Ciclo III é atribuída à migração para o seu estado de origem e àqueles que já extrapolaram a idade e/ou o tempo de permanecer nessa etapa do Ciclo, levando-os ao mercado de trabalho, mudando de turno para continuar a estudar, no caso a EAJA, que é no noturno.

Na Educação de Jovens e Adultos fica caracterizado que o trabalho é o principal motivo do abandono da escola. No entanto, o trabalho tanto influencia no abandono da escola como no retorno. Quando se encontram entre estudo e trabalho, desistem da escola. Quando excluídos do mercado de trabalho, voltam à escola porque precisam adquirir competências específicas para a (re) inserção nesse mercado, e quando já empregados, o trabalho exige maior qualificação acadêmica profissional.

3.1.3 As representações docentes e discentes

Dos sete modelos de questionário, na fase de tabulação para a posterior análise, foram transformados em três modelos, assim distribuídos: Questionário nº 1 - Professor regente (com participação de 10 professores); Questionário nº 2 - Equipe Diretiva (com 5 participantes) e Questionário nº 3 - Outros Profissionais da Educação (com 5 participantes). A ordem das perguntas não foi alterada. O Questionário número 4 contempla os alunos do ciclo II, que teve a participação de 25 pessoas.

QUESTIONÁRIO Nº 1 - PROFESSOR REGENTE

Tabela 1 - Formação Profissional, disciplina que leciona e etapa do ciclo

Formação → Disciplina	Etapa do Ciclo		
	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Letras Português - Espanhol → Língua Portuguesa	X	X	
Pedagogia → Língua Portuguesa		X	
Matemática → Matemática		X	
Pedagogia → (todas) as disciplinas do ciclo I	X		
Letras Português - Inglês → Inglês		X	
Geografia → Geografia			X
Letras Português → Língua Portuguesa			X
Ciências Biológicas → Ciências			X
Pedagogia e Direito → (todas) as disciplinas do ciclo II		X	
Letras → Inglês			X

Tabela 2 - Costuma fazer cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?

Não	Sim	Qual(is)
	X	Gestar de Língua Portuguesa
	X	PIC da Língua Portuguesa
	X	GT e PIC
	X	Ler e contar histórias
	X	GTE - Grupo de Trabalho e Estudo
	X	Currículo e indisciplina escolar
		Recém admitida na Rede
	X	DST e AIDS - Semana de Palestra (avaliação)
	X	GT de Coordenação e Jornada Pedagógica
	X	GTE e "Pensar"

Tabela 3 - A Universidade prepara o professor para lidar com a diversidade cultural?

Não	Sim	Por quê?
X		Nos cursos relacionados à Língua Portuguesa, trabalha-se muito a questão da diversidade lingüística como fator social e cultural.
X		A Universidade oferece formação "capenga", com uma grade saturada e um currículo aligeirado.
X		A universidade não oferece formação para atuar no ciclo. O que tem acontecido é uma adequação às necessidades.
	X	Analizamos currículos, analisamos livros didáticos, verificando a disposição dos temas e como são explorados.
X		Os professores da minha época (2006) não estavam também preparados para lidar com a diversidade cultural.
X		Porque defasagens precisam ser corrigidas nos currículos das universidades.
X		Na universidade temos a teoria e a prática, acontece em alguns dias de estágio, forma-se um ideal de educação que é bem diferente. É com a experiência em sala de aula que se aprende a lidar com as diferenças.
	X	Estudei na UFG no período em que estava iniciando as mudanças na prática de ensino bem como, a implantação da ciclagem.
X		A teoria está além da realidade, da prática.
X		Creio que a universidade é alienada ao processo educacional das periferias.

Tabela 4 - A escola oferece condições para se desenvolver atividades que valorizem o multiculturalismo?

Não	Sim	Por quê?
X		A escola com seu calendário não contempla atividades e projetos que visem o tema cultural. Isto deve ser feito pelo professor no seu dia a dia com o alunado.
	X	A escola preocupa-se em estar oferecendo atividades diversificadas, dando oportunidades e valorizando a diversidade cultural.
	X	Sempre temos oportunidades de trabalhar com os alunos atividades que complementam o repensar à diversidade cultural.
	X	É trabalhada a questão sexual e racial. Os professores procuram promover a idéia de libertação do preconceito, respeito às diferenças.
	X	A escola oferece, mas nos falta horário para planejamento coletivo.
	X	A escola oferece boas condições para desenvolver propostas multiculturais. Porém, alguns professores é que não estão bem capacitados para tal tarefa.
	X	A escola apóia e se organiza para promover pesquisa de campo em ambientes que tratam do assunto, assim como, dá liberdade aos professores trabalharem os temas que eles selecionam.
	X	Os recursos materiais são oferecidos. Falta-me fundamentação para atuar no ciclo.
X		Não tenho conhecimento sobre o assunto.
	X	A escola possibilita a realização de projetos e atividades que viabilizam o contato com diferentes tipos de realidade, valores, ambientes e pensamento.

Tabela 5 - A Secretaria Municipal de Educação tem oferecido cursos que abordam o multiculturalismo?

Não	Sim	Quais? Você os fez?
	X	Gestar de Língua Portuguesa
X		Não tenho conhecimento sobre nenhum
	X	GT Currículo e PIC para o Ciclo II
		Ainda não estou inteirada sobre o assunto - novata na Rede
	X	Recortes Inter e Intra Cultural nas aulas de línguas
	X	Inclusão escolar e indisciplina
		Não respondeu (novata na Rede)
	X	Cultura afro
	X	Pra ler - alfabetização e PIC II - alfabetização
	X	GT e "Pensar"

Tabela 6 - Podemos considerar a educação como patrimônio cultural?

Não	Sim	Por quê?
	X	Porque o conhecimento construído e aprimorado ao longo do tempo é a maior riqueza que uma pessoa pode receber.
	X	Considero o ensino como patrimônio cultural.
	X	Não justificou o por que.
	X	Porque educação é algo muito além das paredes de uma sala de aula.
	X	Porque através dela aprende-se valores, crenças, modos diferentes de se interpretar o mundo.
	X	Porque os ensinamentos transmitidos pela educação escolar são o acúmulo de experiências de nossa sociedade ao longo dos séculos.
	X	Porque a educação é um bem imaterial que permite ao estudante ampliar seu conhecimento de mundo, por sua própria vontade e ajuda dos professores.
	X	Porque a educação é fonte geradora de conhecimento e novas posturas, provoca nova visão de mundo. Também é formadora de opinião.
X		Porque as autoridades não investem nas universidades, prejudicando a formação dos profissionais da educação.
	X	Porque ainda é o único lugar que procura valorizar as relações interpessoais.

Com relação ao Questionário nº 1 - Professor Regente - houve a participação dos três ciclos (I, II e III), ocasião em que os docentes explicitaram a sua respectiva formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que ministra(m) na referida etapa do ciclo. Todos os professores disseram que costumam fazer cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com exceção de uma informante por ser recém admitida na rede de ensino (tabela 1 e 2).

No que se refere à universidade preparar ou não o professor para lidar com a diversidade cultural, dois informantes confirmaram que sim. O primeiro deles justifica dizendo que na graduação foram analisados currículos e livros didáticos, verificando a disposição dos temas e como são explorados. O segundo, justifica dizendo que estudou na Universidade Federal de Goiás, no período em que estava iniciando as mudanças na prática de ensino, bem como, a implantação da ciclagem. No entanto, a maioria não concorda que a universidade prepara o professor para lidar com a diversidade cultural (tabela 3), por motivos variados: currículo defasado e aligeirado, despreparo dos professores, universidade alienada ao processo educacional das periferias etc.

Verificando a questão – Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Por quê? (tabela 6) ficou constatado que apenas um informante se dispôs a dizer não, justificando que, as autoridades não investem nas universidades, prejudicando a formação dos profissionais da educação.

Em face às críticas à universidade levantadas pelos pesquisados, Catani e Oliveira (2002, p. 45-46) analisam que as universidades são induzidas a construir propostas mais regionalizantes e ajustadas, conforme o espírito da reforma, adaptando-se às circunstâncias locais, correspondendo, portanto, às expectativas e às necessidades de seu próprio contexto. Esse ideal de universidade prima pela aplicação do conhecimento, pela formação de profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho, pela integração e parceria, pelo saber interessado na prestação de serviço e pela resolução de problemas locais e regionais.

Já Boaventura de Sousa Santos (2005, p.83), mostra-nos que, na área da formação, as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como locus de formação docente. A marginalização da universidade corre de par com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino, do que resulta a progressiva privatização dos programas de capacitação para professores. O treinamento e a

capacitação de professores tornaram-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para as redes de ensino.

Convencido da importância da universidade e da formação superior, queremos lembrar que o estudo superior é essencial, mas não é tudo. Não podemos esperar que a universidade nos prepare para todas as situações que encontramos na vida profissional. Na verdade, nem é essa a função dela. Para ter sucesso no mundo do trabalho, cada vez mais precisamos de habilidades e atributos que não aprendemos a partir do ensino formal, mas sim de vivências, relacionamentos, do nosso próprio interesse em nos tornarmos seres humanos mais desenvolvidos, equilibrados e felizes.

Dos docentes pesquisados a respeito de a escola oferecer condições para se desenvolver atividades que valorizam o multiculturalismo, dois afirmaram que não. Um por não ter conhecimento sobre o assunto e o outro, afirma que a escola, com seu calendário, não contempla atividades e projetos que visem o tema cultural. Isso deve ser feito pelo professor no seu dia a dia com o alunado. Essa segunda resposta pode estar relacionada ao desconhecimento do professor sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os demais professores confirmaram afirmativamente ao questionamento e lamentaram a falta de um planejamento coletivo, como já existiu às sextas-feiras, sem a presença do aluno e foi abolido, porque muitos professores têm dificuldades de lidar com a questão do multiculturalismo, isto é, como trabalhá-lo, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha oferecido cursos abordando o multiculturalismo (tabela 4 e 5).

Sob essa ótica, nos cenários educacionais, de acordo com Moreira e Candau (2008) o multiculturalismo envolve os procedimentos empregados para fazer face à heterogeneidade cultural, devendo expressar um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos.

QUESTIONÁRIO Nº 2 - EQUIPE DIRETIVA

Tabela 1 - Como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo nessa escola?

Os documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, a Lei 10639/03, o Projeto Político Pedagógico da Escola, todos eles dão orientações a respeito de como trabalhar o multiculturalismo. No entanto, cada Unidade Educacional tem a liberdade de escolha e que instrumentos utilizar.
Quando cria políticas educacionais que inclui todos, respeitando a individualidade de cada um.
Através de projetos.
A Secretaria Municipal de Educação orienta as escolas para que cumpram as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
Respeitando a visão do outro, refletindo sobre etnias diferentes.

Tabela 2 – Como essa escola lida com o multiculturalismo de seus alunos?

Respeitando o espaço e a visão do outro.
A escola recebe alunos de diversas culturas, diversas formações religiosas; alunos com aprendizagens diferenciadas e a escola deve se articular de diversas maneiras sem que haja conflito aluno x professor e com respeito atendendo a todas as solicitações.
Atendendo todas as solicitações do órgão gestor.
A escola procura oferecer atividades diversificadas.
Executando várias ações com a temática multiculturalismo: Goiânia da Cultura Negra, Identidade Cultural, Projeto Mulher, Índio, Páscoa, etc.

Tabela 3 – Como os professores, a coordenação e a direção da Escola deveriam lidar com o multiculturalismo?

Procuramos respeitar as diferenças, mas ainda precisamos refletir e buscar mais conhecimentos para lidarmos com as diferenças.
Cumprindo orientações institucionais.
Procurando respeitar as diferenças, mas precisamos muito refletir sobre a realidade conturbada da sociedade contemporânea.
De qualquer maneira deve haver respeito às diferentes manifestações na escola.
Alguns profissionais ainda não têm a devida consciência de como lidar com a questão do multiculturalismo. Às vezes por falta de conhecimento ou por uma questão de “berço”.

Tabela 4 – Podemos considerar a educação como patrimônio cultural?

Não	Sim	Por quê?
	X	Porque em qualquer classe social ela é primordial e essencial na formação do indivíduo.
	X	Se faz necessário a formação continuada para sabermos lidar com os espaços – tempo da aprendizagem.
	X	Desde que desenvolvida de forma a contemplar todos os aspectos das manifestações humanas ao longo da história.
X		Porque falta investimento na educação nas esferas: federal, estadual e municipal.
	X	Quando abordamos temas ligados às tradições, à memória, à cultura, à cidade, a antigos ofícios das construções de edifícios, à prática da cidadania, entre outros, com os nossos educandos, estamos fazendo uma interação entre educação e patrimônio cultural.

QUESTIONÁRIO Nº 3 – OUTROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**Tabela 1 – Como a SME lida com o multiculturalismo nessa escola?**

Cargo - Função	Como?
Auxiliar de Sala de Leitura	Por meio de projetos, cursos, palestras.
Auxiliar de Ambiente Informatizado	A Secretaria Municipal de Educação preocupa-se em dar oportunidades a seus educandos em conhecer e/ou participar de eventos culturais: teatro, cinema, museus, visitas ecológicas etc.
Auxiliar de Secretaria	Passando informes para os professores trabalharem o Projeto Político Pedagógico.
Auxiliar de Higiene e Alimentação (dois questionários com as mesmas respostas)	Presenciamos as atividades pedagógicas nos diferentes campos de trabalho, em um mesmo espaço, atendendo às necessidades especiais sem discriminação, com as classes menos favorecidas.

Tabela 2 – Como essa escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Como os profissionais deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar?

Como a escola lida?	Como os professores deveriam lidar?
Através de leituras, debates e projetos.	Com mais ênfase às diferenças a fim de minimizar a discriminação e o preconceito.
Procurando dar melhor oportunidade a seus educandos.	Procurando inteirar-se do que venha ser o multiculturalismo para melhor lidar com as situações diversas.
Atendendo às necessidades de cada aluno nas suas especificidades.	O tema já é trabalhado por meio de projetos, falta aos profissionais aproximar-se da família do aluno.
Respeitando as diferenças: o espaço e a visão do outro.	Preparando-se mais profissionalmente para melhor lidar com as diferenças.

Tabela 3 – Podemos considerar a educação como patrimônio cultural?

Não	Sim	Por quê?
	X	Se houvesse maiores investimentos no ambiente educacional, seríamos melhor preparados.
	X	Porque através de cursos de capacitação, adquiriríamos mais formação e conhecimento.
	X	Porque é uma fonte geradora de novos conhecimentos, de novas posturas e opiniões.
	X	Sem educação um país não tem respeito, desenvolvimento e valorização por sua cultura.

A seguir, procederemos à análise das respostas tanto da “equipe diretiva” (questionário 2) como da categoria “outros profissionais da educação” (questionário 3) por conterem certas proximidades nas respostas.

Com relação à questão como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo nessa escola, a visão da equipe diretiva, assim como a dos outros profissionais da educação está bem afinada, percebendo a preocupação da SME em orientar a escola sobre a temática em questão, alertando inclusive para a observância dos documentos oficiais que regem a educação.

Nessa perspectiva, como foi observado em outra passagem, o Projeto Político Pedagógico da Escola é bastante rico em propostas que abordam a temática das diferenças culturais, como por exemplo: Goiânia da Cultura Negra, Identidade Cultural, Projeto Índio, Projeto Folclore etc. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência foi encontrado um objetivo a ser alcançado pelos discentes “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio

artístico-cultural local, nacional e mundial”, o qual consideramos bastante significativo, e a escola sempre que possível investe nessa perspectiva de levar os discentes a repensar e/ou a conhecer esse patrimônio, através de viagens de estudo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasília: MEC/SEF, 1998, p.123), ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, ele forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão, consolidando o espírito democrático.

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade - ou identidades, seria melhor dizer - é imprescindível esse recurso ao outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios e discussões em torno de questões sociais.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela, principalmente quando a criança tem a oportunidade de conhecer e/ou participar de eventos culturais, tais como: ir ao teatro, ao cinema, ao museu, a visitas ecológicas etc. como sugere um dos entrevistados.

A questão “Podemos considerar a educação como patrimônio cultural?” foi contemplada nos três tipos de questionários (Professor Regente, Equipe Diretiva e Outros Profissionais da Educação). Do conjunto dos participantes que responderam à essa questão, somente dois entrevistados não consideraram a educação como patrimônio cultural, alegando a falta de investimentos pelos poderes competentes, vindo a prejudicar a formação dos profissionais da educação.

Os demais entrevistados afirmam ser a educação patrimônio cultural, por considerá-la, por exemplo, como a maior riqueza que uma pessoa possa receber, porque é fonte geradora de conhecimentos e novas posturas, provoca nova visão de mundo, assim como, é formadora de opinião. Acrescentam, ainda, que em qualquer classe social a educação é primordial e essencial na formação do indivíduo, pois um país sem educação é um país que não tem respeito, desenvolvimento e valorização por sua própria cultura, é um país sem memória.

Convém lembrarmos que, antes da educação formal, da educação escolar, já participamos desde o nascimento da educação informal, que é a educação da vida - fora da escola. É nessa interação entre educação informal e educação formal é que podemos afirmar que a educação é patrimônio, uma vez que, o patrimônio cultural não é somente um conjunto selecionado de objetos históricos, monumentos representativos da memória nacional, centros históricos etc., mas também os saberes populares, os artesanatos, as crenças e as tradições, os rituais e festas religiosas, os processos de trabalho e produção, as relações sociais, familiares e com o meio ambiente, as formas de organização econômica, política, tecnológica e, ainda, todos os aspectos que a cultura viva da população pode assumir e criar.

Patrimônio cultural são documentos e fotografias guardados nos armários, receitas herdadas de nossas avós, formas de plantio, cultivo e colheita, utilização de plantas como remédios, danças, músicas e brincadeiras de crianças, expressões artísticas e saberes e dizeres populares. A preservação de toda essa riqueza é tão necessária à nossa sobrevivência atual, como também à das futuras gerações.

A escola lida com o multiculturalismo dos seus alunos, respeitando o seu espaço, as suas limitações e/ou potencialidades porque ela recebe discentes de culturas diferentes, formação religiosa diversa, assim como, níveis díspares de aprendizagem. Nesse sentido a escola desenvolve projetos com a temática multiculturalismo, em respeito às orientações institucionais e às diferenças culturais dos discentes.

Portanto, faz-se necessário que nos preparemos mais profissionalmente para melhor lidarmos com as diferenças. Como um participante da pesquisa alerta, “alguns profissionais ainda não têm a devida consciência de como lidar com a questão do multiculturalismo”. Às vezes por falta de conhecimento ou por uma questão de “berço”.

Podemos transportar a “questão de berço” para a abordagem bourdieusiana, para a qual a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, visto como um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores aprendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir.

Nesse enfoque, faz-se mister perceber a cultura como código simbólico, em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade, é salutar ao profissional da educação repensar o seu *habitus*, ressignificando-o.

Nesse direcionamento, a primeira semana do ano letivo é dedicada ao planejamento anual - levantamento e análise de prioridades a serem desenvolvidas - dentre as quais, está o estudo do calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual já constam determinadas atividades e os respectivos dias a serem executadas, ficando a cargo da Escola inserir outras atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo, o que não é permitido mudar é o início e o término do ano letivo. Após uma avaliação técnica do calendário pela Secretaria de Educação, ele é inserido no Plano Político Pedagógico como garantia de que os compromissos serão executados.

A título de exemplo de projetos propostos/atividades que normalmente acontecem na escola, cada um está associado a uma data de um referido mês.

No mês de fevereiro, o coletivo de professores passa a diagnosticar a defasagem dos discentes, nas diversas áreas do conhecimento, visando instrumentalizá-los no sentido de suprir as dificuldades que forem detectadas para que os mesmos alcancem os objetivos traçados para aquela etapa do ciclo, o que em outras palavras, busca-se a homogeneização da aprendizagem dos discentes.

Ainda, no mês de fevereiro, trabalha-se o Projeto Carnaval, com o intuito de mostrar e vivenciar com os nossos discentes, aspectos da diversidade cultural

brasileira, visando conscientizá-los, no que diz respeito às diferenças. Todo o projeto é realizado no âmbito da escola, sem a participação da comunidade e/ou responsáveis pelos discentes, mas os resultados são satisfatórios, uma vez que são destacadas a história e a evolução do carnaval no Brasil, algumas músicas são mostradas e como encerramento, um momento carnavalesco, no recreio coberto da escola.

Em seguida, no mês de março, paralelo ao conteúdo, trabalha-se o Projeto Mulher: a trajetória das mulheres na história, frisando o processo discriminatório ao qual as mesmas são submetidas, jornada de trabalho exaustiva, baixos salários e a responsabilidade de também gerir um lar, cuidar dos filhos, etc. Isso contribui para maior conscientização com relação à interculturalidade além da escola, reforçando o respeito às diferenças.

Em abril, embora o índio esteja presente em boa parte do conteúdo programático de determinadas turmas, o Projeto Índio, visa despertar no discente o respeito às diferenças, reforçando o que a música diz “todo dia é dia de índio” e não somente “o 19 de abril”. É um momento de se refletir o processo “civilizatório”, o extermínio, a aculturação, reforçando o direito às diferenças e a interculturalidade na escola e fora da escola. É comentado, também os artigos 231 e 232 do Capítulo VIII da Constituição Brasileira, no que se refere aos direitos dos índios.

Ainda no mês de abril, no Projeto Páscoa, dá-se toda uma ênfase ao processo histórico, reflete-se a atualidade e todo o coletivo da escola, juntamente com os discentes se mobiliza para se vivenciar a partilha. Indiretamente, os responsáveis pelos discentes participam, pois cada aluno fica responsável por trazer algo para a partilha (lanche coletivo). Nesse processo não transparece paternalismo, mas, alteridade, visto que todos participam, sem ressalva, isto é, mesmo aquele aluno que não pôde trazer “algo” para o lanche coletivo ele participa, sem ser excluído e/ou discriminado.

O 1º de maio é lembrado como a data internacional que surgiu após protestos e mortes de operários em Chicago e que no Brasil foi oficializada pelo presidente Artur Bernardes em 1925.

A data é lembrada não apenas como um feriado, mas como uma oportunidade para se repensar a situação do trabalhador, do subempregado, do desempregado e daqueles que estão subjugados a viver com um salário mínimo. É

um bom momento para se repensar as diferenças, inclusive as diferenças de classes sociais.

O dia das mães também é analisado a partir da sua origem mitológica, isto é, na Grécia Antiga, onde, com a entrada da primavera, festejava-se a data em honra a Rhea, a mãe dos deuses. Já no início do século XVII, a Inglaterra passou a homenagear, durante o quarto domingo da Quaresma, as mães das operárias inglesas. Nesse dia, as trabalhadoras tinham folga para ficar em casa com as mães. E o seu significado hoje está mais voltado para o lado comercial: uma vitória do capitalismo.

Embora o dia das mães não seja mais comemorado na escola, mas os alunos, juntamente com alguns professores confeccionam lembrancinhas para homenageá-la. A propósito, nem o dia das mães e nem o dia dos pais não é mais comemorado na escola para não causar constrangimento àquele ou aqueles que não têm um ou outro, ou ambos, isto é, mãe e pai. Em outra oportunidade é comemorado o Dia da Família na Escola. Nesse dia, a escola é aberta a toda a comunidade, estreitando os laços da interculturalidade, ocasião em que é oferecido um almoço para todos os alunos e respectivos familiares, após apresentações diversificadas.

A Festa Junina que ocorre em uma tarde de sábado ou domingo, estendendo-se pela noite, é uma oportunidade de resgatar valores culturais, assim como trazer a comunidade à escola. No ensejo acontecem muitas apresentações, quadrilhas, comidas típicas etc. A festa é proporcionada pelos três turnos da escola, unificada em um único horário.

Ainda no mês de junho acontece o Projeto Noite Cultural - Música Popular Brasileira, exclusividade do turno noturno.

Em agosto, no Projeto Folclore, não há envolvimento dos pais. No entanto, no Dia da Família na Escola, há o envolvimento da comunidade, pois é a festa que substitui o Dia das Mães e o Dia dos Pais.

No mês de setembro dá-se uma ênfase à cidadania com o Projeto Ação pela Cidadania - Semana da Pátria, oportunidade de resgatar valores culturais, propiciando refletir o direito às diferenças. O Projeto Sexualidade e A Importância das Vacinas são desenvolvidos especificamente pelos profissionais da área de ciências biológicas.

Já em outubro, por ocasião do aniversário de Goiânia, às vezes a escola participa do desfile cívico comemorativo ao dia 24, com a anuência dos responsáveis, pois os alunos terão que se deslocar até o local do desfile acompanhados por professores da escola. Os demais projetos desenvolvidos ficam a cargo de determinados professores de área, mas sintonizados com a interculturalidade na escola.

Em novembro, o Projeto Goiânia da Cultura Negra, Lei 10.639/03 é uma oportunidade ímpar de se repensar toda a nossa história, acentuando nos discentes respeito às diferenças no convívio intercultural.

Através desta lei, o Art. 1º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Já a Lei nº 11645 de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

No mês de dezembro é realizado o Projeto Feira de Alimentação Alternativa que é de exclusividade do turno noturno. Já o Projeto Natal Tempo de Paz, provoca euforia em virtude do amigo-secreto e outros eventos especiais de final de ano. É evidente que propicia maior consciência da interculturalidade na escola, respeito às diferenças e, indiretamente, a comunidade participa pois o aluno tem que presentear o seu amigo-secreto, precisa cooperar com o consumo da festa etc.

QUESTIONÁRIO Nº 4: ALUNOS DO CICLO II (VESPERTINO)

A seguir, analisaremos as respostas dos alunos do Ciclo II (Vespertino), faixa etária de 9 a 11 anos, que corresponde à 3ª, 4ª e 5ª série, hoje denominada turma D, E e F, relacionadas à nossa vivência na escola. Para tanto, a cada pergunta foi solicitada uma resposta por escrito (ANEXO C).

Tabela 1 - Quais as comemorações que aconteceram nessa escola nesse ano letivo?

Idade 9-11 anos	Turma D, E, F	As comemorações contribuem para seu aprendizado?		O que elas celebraram	
		Sim	Não	Comemorações que aconteceram em 2009	
9	D2	X		Páscoa	-
10	D1	X		Páscoa	-
9	D2	X		Carnaval, Páscoa, Dia Internacional da Mulher	-
9	D1	X		Páscoa	Para a partilha, temos que trazer alguma coisa, para dividirmos.
9	D1	X		Páscoa e o Dia da Mulher	A Páscoa significa Ressurreição e o dia da mulher relembra quando elas foram trancadas e queimadas.
10	D1	X		Carnaval, Páscoa, Dia do Trabalho, Dia do Índio	Elas celebram amor, amizade, felicidade, carinho, etc.
9	D1	X		Carnaval, Páscoa	Elas celebram paz e amor.
9	D1	X		Páscoa	Celebra o dia em que Jesus ressuscitou.
10	E2	X		Páscoa	Paixão e amor em Cristo
10	E2	X		Páscoa e Dia Internacional da Mulher	Celebram alegria e paz.
10	E2	X		Dia das Mães	O excesso de trabalho das mulheres.
11	E2	-		Páscoa	-
10	E2	X		Páscoa, Dia Internacional da Mulher	-
10	E2	-		Carnaval e Páscoa	A Páscoa celebra o dia em que Jesus ressuscitou.
10	E2	X		-	-
9	E1	X		Carnaval	Celebram coisas importantes.
11	E2	X		Páscoa	Felicidade, bondade, alegria, festas e muita diversão.
10	E2	X		Páscoa, Dia das Mães e o Dia Internacional da Mulher	Muitas coisas boas que a escola faz para nós.
10	E2	X		Carnaval, Páscoa e Dia das Mães	-
10	E2	X		Dia do Índio, Páscoa, Carnaval, Dia das Mães.	A Ressurreição de Cristo.
9	F2	X		Carnaval e Dia das Mães	Elas celebram muitas coisas.
11	F1	X		Páscoa e Dia da Mulher	Celebram paz, amor e alegria.
11	F1	X		Páscoa e Dia das Mães	A páscoa, por exemplo, celebra a ressurreição de Cristo.
11	F2	X		Carnaval e Páscoa	-
11	E2	X		Dia das Mães	O dia das mães celebra o amor e o carinho.

Tabela 2 - Que outras datas são comemoradas na escola? Como essas atividades são programadas e desenvolvidas pela escola? O que elas representam para você?

Que outras datas são comemoradas na escola?	Como estas atividades são programadas e desenvolvidas pela escola?	O que elas representam para você?
Festa junina; Dia das crianças; Dia dos professores; Natal; Dia das Mães; Dia dos Pais; Dia do Estudante; Dia da República; Dia dos Namorados; Olimpíadas na Escola; Dia da Árvore; Dia Mundial da Água.	Com a ajuda dos alunos.	Felicidade em poder participar.
	-	-
	Com a ajuda dos alunos.	Representam alegria e diversão.
	A coordenação e professores planejam e os alunos executam as atividades.	É muito bom porque passam tarefas diferentes.
	São programadas pela equipe diretiva.	Elas representam coisas boas.
	São programadas e desenvolvidas com segurança, danças, etc.	Representam alegria, paz e conforto.
	São programadas e desenvolvidas pelos professores, coordenadores, diretor, faxineiras, cozinheiras, etc.	Nós precisamos dos professores e os professores precisam de nós.
	-	-
	Ensaio e apresentação dos alunos.	Oportunidade de lazer.
	São programadas pelos professores e alunos.	Representam muita paz.
	Programadas com educação e respeito pelos alunos.	Elas representam respeito.
	-	Eu me sinto feliz.
	Muito bem	O aprendizado da criança pelas coisas.
	-	-
Elas são programadas	Representam felicidade.	

	pela escola.	
	Pelos professores, diretor e pais.	Elas representam para mim muito estudo.
	São programadas pelos professores e diretores.	Felicidade, bondade e muita diversão.
	A escola, através do diretor faz a programação e as cozinheiras capricham.	Alegria, paz, amizade e felicidade para nós.
	A escola envolve os alunos na programação.	Representam muita alegria.
	Com a colaboração dos alunos, diretoria e coordenação.	Comemorando os eventos, descansamos e nos divertimos.
	Elas são bem distribuídas, inclusive com bilhetinhos para as mães.	Eu me sinto muito bem porque há a comunicação com o nosso responsável.
	Elas são programadas pelos diretores e alunos.	Representam muita alegria, muita organização e muito aprendizado.
	São programadas pela diretoria e coordenação e ocorrem na quadra da escola.	Alegria e paz: motivo de atenção para o aprendizado.
	São organizadas de modo bem fácil.	Representam coisas especiais para mim.
	Essas atividades são programadas pelos diretores, funcionários e alunos que ajudam a organizar.	Elas representam para mim uma maneira de não esquecermos dessas datas especiais.

Tabela 3 - Cada um de nós temos os mesmos costumes, valorizamos as mesmas “coisas” ou somos diferentes? Diferentes em que sentido?

Eu sou alegre, gosto do meu grupo.
Não respondeu
Somos diferentes, temos costumes diferentes e valorizamos coisas diferentes.
Nós somos diferentes porque nós não temos os mesmos costumes.
As pessoas têm gostos diferentes. Umas gostam de um figurino e outras pessoas gostam de outro.
Se não fazemos as mesmas coisas, não somos iguais.
A gente não pensa a mesma coisa, não gosta da mesma coisa e brincamos de outras coisas.
Somos cada um de um jeito, não importa se magro, feio, etc.
Diferentes no que fazemos, como brincamos e como passamos o final de semana.
A gente gosta de uma coisa e o outro não gosta daquilo.
Cada um tem o seu jeito: um é brigão, já o outro é tímido.
Não respondeu
Nós somos diferentes no sentido de falar, sentar, se vestir, arrumar e agir.
Nós somos diferentes uns dos outros. Nós somos diferentes em várias coisas.
Não temos os mesmos costumes.
Nós somos diferentes: a voz, o jeito de falar, o jeito de aprender, etc.
Nós somos diferentes: na voz, no falar, no sentar-se.
Somos diferentes porque não somos iguais. Uns são altos, outros baixos, etc.
Por exemplo, eu gosto de uma música e você de outra. Somos diferentes.
Nós somos diferentes porque não gostamos das mesmas pessoas e também não fazemos as mesmas coisas.
Somos diferentes. Cada um comemora do seu jeito. Se todos fossem iguais não teria graça.
Sim, nós somos diferentes nas coisas que gostamos, como: brincar, comer, fazer tarefas, etc.
Diferentes porque uns têm mais educação do que outros, respeitam os sentimentos, etc.
Nós somos bem diferentes porque cada um gosta de coisas diferentes um do outro.
Nós somos diferentes no sentido do modo de pensar e no modo de agir, porque cada um pensa diferente do outro.

Tabela 4 - Você percebe se essa escola se preocupa em respeitar as diferenças dos seus alunos? De que forma isso acontece?

Sim, dando atenção a quem merece.
Não respondeu
Isso acontece procurando ajudar àqueles que não sabem ler ou escrever, para que não sejam discriminados.
Os professores se preocupam para a gente aprender a ler e escrever.
A escola respeita nossas diferenças assim como nós respeitamos a dela.
Acontece explicando, conversando, brincando, ensinando a respeitar os colegas, dando conselhos, etc.
Eu acho que não porque fica muito difícil realizar o desejo de todos.
Sim, respeitando o nosso aprendizado e os direitos humanos.
Sim, percebemos. Na compreensão por parte dos professores, merendeiras e faxineiras.
Sim. Se a gente passa mal o coordenador toma providências.
Respeito mútuo - aluno x escola.
Não respondeu
Procurando verificar se sempre estamos bem.
Não respondeu
Sim. Sem brigas, sem bagunça, na hora da aula fazer tarefas.
Isso tudo acontece todos os anos, para estimular a estudar, para aprender.
Ela só se preocupa quando os alunos estão teimando e o professor os coloca de castigo.
Sim. O diretor faz uma avaliação com os alunos.
Com muita conversa. Às vezes com gritos e advertências, porque existem professores calmos e interessados e outros chatos.
Sim, porque os professores têm que aceitar as diferenças. Por exemplo, respeitar o aluno mais gordo do que o outro.
Sim, porque cada um tem o seu jeito. Só porque um nasceu com alguma deficiência, não é o porque de nós termos o preconceito. Então, se fosse com você, você acharia bom?
Sim de forma educativa, sincera e preocupada conosco.
Sim, de maneira educativa e respeitadora, em prol do nosso aprendizado.
Sim, preocupa-se bastante conosco. Principalmente porque algumas pessoas têm dificuldades na aprendizagem e na leitura.
Sim, procurando orientar-nos na maneira de nos vestir e expressarmos.

O primeiro bloco da proposta visualiza a turma a que pertence o educando com a sua respectiva idade, o que a escola comemorou nesse ano de 2009, o que essas comemorações celebram e se elas contribuem para o aprendizado do aluno.

Por ainda estarmos no mês de maio, as comemorações se resumiram em o Carnaval, a Páscoa, o Dia do Índio, o Dia Internacional da Mulher e alguns mencionaram o Dia das Mães, visto que mesmo que a escola não comemore especificamente esse dia, as mães foram homenageadas no dia em que foram à escola verificar os relatórios de aproveitamento dos seus filhos, referentes ao 1º trimestre do ano letivo.

A análise do que essas datas celebram ficou quase que no plano das emoções, quer sejam: alegria, paixão, amor, diversão e carinho, pouco se referindo ao sentido do acontecimento em si (tabela 1). Isso é plausível, visto que, quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. Porém, com o crescente domínio da linguagem, assim como a capacidade de intervenção, possibilitam que seu contato com o mundo se amplie, inclusive pela via formal, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

Com relação às datas comemoradas pela escola, outras foram acrescentadas, como a Festa Junina, o Dia dos Professores, o Dia dos Pais, o Dia do Estudante, o Dia dos Namorados, o Dia da República, Olimpíadas na Escola, Dia da Árvore e o Dia Mundial da Água. Nesse sentido, os alunos vêm como idealizadores, a equipe diretiva e os professores, e, como coadjuvantes, são os que mais se beneficiam porque, como disse um dos informantes, é uma oportunidade de lazer e como todos os informantes concordam, é uma oportunidade de novas aprendizagens.

Convenhamos que, para alguns ou para muitos é uma oportunidade ímpar de desfrutar de algo saudável e diferente das opções de que a “rua” lhes oferece, como testemunham alguns informantes: as atividades representam felicidade em poder participar; representam alegria e diversão; elas representam coisas boas; oportunidade de lazer etc.

Na perspectiva multicultural, quando mais diversificamos e sistematizamos conhecimentos relativos à cultura, mais a criança constrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo (tabela 2).

No que se refere às tabelas 3 e 4 - Cada um de nós temos os mesmos costumes, valorizamos as mesmas “coisas” ou somos diferentes? Diferentes em que sentido? Você percebe se essa escola se preocupa em respeitar as diferenças dos seus alunos? De que forma isso acontece? - sob a perspectiva multicultural, os discentes percebem-se diferentes, mesmo que sendo uma percepção individualizada, isto é, o gostar, o falar, o sentir e “se não fazemos as mesmas coisas, não somos iguais”. Mas, mesmo percebendo-se dessa forma, vêem que a escola não está alienada às diferenças culturais e que ela procura orientá-los no sentido de superar as suas dificuldades sem deixar transparecer ou visualizar “essas diferenças”, não formalizando e/ou naturalizando-as, porque o mundo contemporâneo ao postular a “criança ideal”, acaba por negar as diferenças e a subjetividade da criança que não consegue responder a esse ideal.

Queremos aqui ressaltar que esses projetos/atividades específicos são desenvolvidos no cotidiano escolar, visto que o conteúdo mínimo para cada disciplina de cada etapa do Ciclo, com os objetivos respectivos, já vêm determinados nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo em curso.

Explicitando melhor: as atividades extra-curriculares, considerando-as assim, acontecem em momentos específicos, entremeadas às aulas normais - observando-se o currículo e o plano de curso - no sentido do cumprimento das 800 horas e aos 200 dias letivos respeitando o conteúdo mínimo proposto pela Secretaria Municipal de Educação, em observação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, essas atividades acontecem em dias letivos normais.

No ano de 2008, ano em que foi realizada parte dessa pesquisa, conforme o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, foram desenvolvidos os seguintes projetos/atividades: Ressignificação da Leitura; Carnaval; Dia da Mulher; Oficinas de Leitura e Interpretação; A Páscoa; Leitura e Interpretação de Mapas; Visita a Museus; Projeto Meio Ambiente; Informática; Gincana; Festa das Mães, Noite Cultural; Música Popular Brasileira; Festa Junina e Projeto Folclore; Goiânia na Ponta do Lápis; 1ª Mostra Científica; Preservação do Patrimônio Escolar; A Sexualidade na Adolescência; Consciência Negra e A Arte como Patrimônio Cultural de Goiânia.

Muitos desses “projetos” são discutidos em conjunto, no entanto, na maioria das vezes, a execução acontece de forma isolada porque cada professor

trabalha um aspecto do tema com todas as turmas ou cada professor assume uma determinada turma e ao final do período pré-estabelecido se realiza a “culminância”, isto é, a socialização dos resultados colhidos pelos discentes. Já outros “projetos” são de iniciativa de determinado professor, nem sempre acontecendo a socialização dos resultados, principalmente quando trata-se de uma viagem de estudos a um museu, a um centro cultural, ao cinema etc.

Quando as atividades são desenvolvidas extra-muros, fora da escola, os pais dos alunos são comunicados com antecedência e têm que assinar a autorização para que o seu filho possa participar. Da mesma forma, quando o aluno tem que arcar com as passagens (transporte) precisa ter a anuência dos seus responsáveis. É uma das formas de participação da comunidade.

Uma forma de participação bastante significativa da comunidade acontece quando é solicitado aos discentes que entreguem aos seus responsáveis o “comunicado” de que a escola realizará a “Partilha”, que consiste em um lanche coletivo na Semana da Páscoa, oportunidade em que os discentes trazem as mais variadas iguarias e após apresentações acerca da Páscoa, acontece a “Partilha”. Os docentes não estão excluídos, participam e através de “rateio” oferece a cada discente um “Kit Páscoa”.

A seguir, destacarei algumas das várias atividades/projetos que a escola realiza, não porque sejam as mais importantes e sim porque disponho de cópias dessas atividades que estarão anexadas ao final dessa pesquisa (Anexos B).

1. Projeto “O uso interdisciplinar da biblioteca”: tem como objetivo geral desenvolver a leitura e a compreensão nas suas diversas linguagens da forma autônoma e reflexiva.

2. Projeto “Ensinar a pensar - atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar” traz como objetivo geral: desenvolver atividades de incentivo à leitura.

3. Projeto “Tecnologias da Comunicação e informação como instrumentos da aprendizagem - atividades no ambiente informatizado (AI) traz como objetivos, dentre outros: Construir, mediante experiências práticas, protótipos de sistemas automatizadas em diferentes áreas, ligadas à realidade, utilizando-se para isso de conhecimentos interdisciplinares.

4. Projeto “Goiânia da Cultura Negra” tem como objetivo geral levar aos alunos conhecimentos capazes de transformar a realidade de discriminação e preconceito em uma sociabilidade harmônica e valorativa.

De acordo com Santomé (2005, p.159-177) o tratamento desse tipo de temática nas escolas e em sala de aula corre o perigo de cair em propostas de trabalho tipo currículos turísticos, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, pretende-se estudar a diversidade cultural. Porém, com as constatações aventadas sobre as atividades/projetos que são trabalhados nessa escola, se nos mantivermos alertas não corremos o risco de sermos enquadrados nos “currículos turísticos”.

Considerando a postura e posicionamento dos professores que nos deram a sua contribuição para o prosseguimento da nossa pesquisa, não nos causou estranheza que a grande maioria é categórica ao afirmar que a Universidade não prepara o professor para exercer a prática em serviço. Nesse mesmo sentido de interpretação, Perrenoud et al (2002, p.18-19), sugere que os alunos que querem tornar-se professores conservam a ilusão de que se deve apenas dominar os saberes para transmiti-los às crianças ávidas por se instruir. Porém a resistência, a ambivalência, as estratégias de fuga e a astúcia dos alunos desconcertam os professores novatos, assim como o enfrentamento permanente com algumas classes ou a desorganização crônica de alguns estabelecimentos escolares.

Dando prosseguimento a esse raciocínio, Perrenoud (2002, p.18), acrescenta que, mesmo no âmbito dos saberes escolares, podemos supor que a formação apresenta uma imagem mutilada da realidade, o que muitas vezes provoca um impasse com relação às condições psicossociológicas de instauração e manutenção de uma relação com o saber e de um contrato didático que permita ensinar e estudar. O mesmo ocorre com as sequências didáticas propostas e as atividades reais que se desenvolvem em sala de aula. Nesse encaminhamento, o autor, afirma que não é possível formar diretamente em práticas, a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender nessas condições.

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias.

Perrenoud (2002: 19) define competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática - os “saberes da experiência” - por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam o que Bourdieu (2002, p.19) chama de *habitus*. Entretanto, a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los.

Por estarmos imbuídos de elucidar como se professa a diversidade cultural na Escola Municipal Ernestina Lina Marra, considerando a educação como patrimônio cultural imaterial, em face às colocações feitas pelos docentes acerca de que a Universidade não nos prepara para vivenciarmos na prática, a diversidade cultural e outras atitudes dos nossos alunos, concordamos com as colocações de Perrenoud que diz: “Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores”.

Para tanto, torna-se necessária uma formação teórica mais ampla e alicerçada que nos capacite para lidarmos com as diversidades culturais, buscando não somente os meios pedagógicos-didáticos para melhorar a aprendizagem mas também para oferecer condições para o desenvolvimento de noções conceituais que favoreçam uma apropriação crítica da realidade.

Em conformidade às proposições levantadas, nesses últimos vinte anos, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2004, p.63-64), a Universidade sofreu uma erosão irreparável na sua hegemonia. Isso é decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição em curso do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito dessas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as

hostilizou¹⁰. Isso se atribui a uma pluralidade de fatores: crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade acadêmica e de expertise que impediu para trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações, incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação à distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças. As reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade.

Queremos crer que essa reflexão nos proporciona um melhor pensar, um estímulo às indagações, espantando o conformismo, porque as instituições formadoras devem preparar indivíduos pensantes, capacitados para um pensar mais abrangente do que apenas saber coisas, um pensar que os torne capazes de se apropriar e transformar o que está sendo vivido, adotando uma perspectiva sociointeracionista do processo ensino aprendizagem. Nessa mesma ótica, essa formação mais ampla irá favorecer a superação de situações de que há muito vem se arrastando, como por exemplo, a alienação profissional. Nesse sentido, estamos propondo um (re) pensar, uma “sacudida” e uma ressignificação no lay-out do nosso *habitus* professoral, porque desde o momento em que se incentiva um pensar, uma ação-reflexão, uma auto-reflexão, estamos automaticamente tornando possível a análise, a crítica, a reflexão do profissional e das nossas condições de trabalho.

Pensando dessa forma, cremos que é de suma importância conhecermos a evolução histórica da educação a nível de Brasil para que possamos compreender a nossa situação atual. Complementando esse raciocínio, lembramos que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), procura situar o professor como eixo principal da qualidade da educação, apresentando assim alguns avanços quanto à formação docente e trazendo no seu bojo questões essenciais como: associação entre teoria e prática, exigência do curso superior para educadores da Educação Básica - infantil, ensino fundamental e educação continuada para os profissionais de educação em diversos níveis.

Convenhamos que, o que diz a lei não é o suficiente, pois exemplos vários de lei morta foram enumerados no capítulo 1º desse nosso trabalho: “a aplicação do

¹⁰ De acordo com o autor, isso não significa que muitas universidades não tenham usado criativamente as novas tecnologias de informação e comunicação para democratizar o acesso ao conhecimento e, sobretudo, para estreitar as relações com a sociedade. O texto refere-se à tendência geral.

plano de Nóbrega fora considerada precária porque tão logo iniciou seu governo espiritual, o bispo Pero Fernandes Sardinha revelou um temperamento difícil, que o levou a comprar duas grandes brigas: com os próprios jesuítas e com o governador Duarte da Costa”; “as reformas pombalinas não passaram de um esboço que não chegou a se efetivar por diversas razões, dentre as quais a que nos parece mais contundente é a de que, no século XVIII, a circulação das idéias iluministas vinha propiciando a influência das idéias liberais européias em países americanos, alimentando não só desejos, mas movimentos reais visando à autonomia política desses países”; “denominamos de lei morta a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, porque os resultados esperados ficaram apenas no papel e o Estado transferia a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar aos municípios, pela ineficiente administração e fiscalização, assim como aos professores, por desleixo, e aos alunos, por vadiagem”; “a descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834, contribuiu para que o ensino secundário caísse nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário ficasse relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar”; “a Escola Normal de Goyaz funcionou desde a sua criação até março de 1884, em caráter precário. Sua regulamentação só foi possível a partir de Lei Provincial nº 3374 de 12/03/1884, porém, permanecendo anexada ao Lyceu de Goyaz”; os resultados da Reforma Rivadávia Correa, de 1911, foram desastrosos para a educação brasileira porque pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte”; “o contexto político do estabelecimento do Estado Novo faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem numa espécie de hibernação. As conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nessa nova Constituição de 1937”; “depois de 13 anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei 4024 em 20/12/1961, sem a pujança da do anteprojeto original, prevalecendo reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros”; “o equívoco maior da Lei 5692/71 foi que ao transformar todo o 2º grau em profissionalizante acabou desativando, também a Escola Normal, transformando o curso de formação de

professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério”, que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau”.

Pelo esboço traçado acerca do posicionamento dos professores pesquisados de que a Universidade não os prepara para exercer a docência no contexto escolar, no que diz respeito à diversidade cultural, sem passar por constrangimentos, fazendo-os aprender na prática, utilizando-se do seu *habitus* professoral para “sobreviver” às intempéries que a profissão reserva, mesmo assim, sem sombra de dúvidas ficou evidenciado de que a diversidade cultural dos nossos alunos é relevante e é relevada no contexto escolar em foco.

Os dados analisados nessa pesquisa mostram que é preciso acreditar e lutar por uma educação que busque o encontro com a alteridade, com um outro em sua diferença, na perspectiva do diálogo, na perspectiva do intercultural e que aponte o transcultural. Portanto, uma educação que aponte as coisas vividas pelos discentes, a história de vida do sujeito em suas relações semióticas. Uma educação que vá em busca das linhas de fuga, dos movimentos do desejo e que aponte na invenção, na criação.

Por exemplo, uma instituição escolar que não consegue se conectar com a cultura juvenil - que tão apaixonadamente os estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo -, está deixando de cumprir um objetivo do ensino formal, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los e melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. Se agirmos como o preconizado, cremos estar celebrando a diversidade cultural, em sua plenitude. Mas para que isso possa vir acontecer faz-se necessária a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens. (Candau: 2008, p.13).

A concepção inicial da nossa pesquisa esteve pautada em averiguarmos através da literatura, do estudo etnográfico e da pesquisa de campo, de como a diversidade cultural dos discentes da Escola Municipal Ernestina Lina Marra é vivenciada.

O nosso diálogo prosseguirá e queremos crer que seja mais esclarecedor para todos os aspectos tratados até agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto universalista da modernidade impôs valores monoculturais a toda humanidade, diante disso, muitas lutas emancipatórias e reivindicações baseadas em ideais multiculturais surgiram no cenário mundial. Esses ideais respeitam, principalmente, ao reconhecimento do direito à diferença e à realização de políticas de reconhecimento verdadeiramente igual. O multiculturalismo, nesse sentido, se constitui em um movimento preocupado com as possibilidades emancipatórias de indivíduos e de grupos minoritários, excluídos e marginalizados. O multiculturalismo não idealiza a fragmentação cultural, assim como não busca a homogeneização cultural. Almeja, na verdade, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, para que todas as culturas sejam respeitadas nas suas diferenças e manifestações próprias.

A importância do multiculturalismo se configura também na identificação de identidades múltiplas, e com elas, uma série de manifestações culturais diferenciadas. Está preocupado com as implicações que fatores como etnia, gênero e cultura terão na formação da identidade de indivíduos e grupos e, conseqüentemente, no papel do Estado diante dessas identidades e de seus interesses, necessidades e aspirações particulares.

Ademais, o multiculturalismo busca tolerância e solidariedade. Tolerância no sentido de entender e de aceitar o outro empaticamente, respeitando as diferenças e as escolhas de cada ser, individual ou coletivamente. E solidariedade, no sentido de compreender que não há uma única cultura detentora da verdade universal, superior em seus métodos e conhecimentos, mas sim, que o mundo é formado por um “mosaico de culturas”, e que em nome desse mosaico e de um futuro comum para todos, a diversidade cultural deve ser preservada.

A construção da identidade através do reconhecimento da diferença é fundamental para que os grupos excluídos e marginalizados possam crer no seu valor e na sua importância enquanto indivíduos ou coletividades. A partir dessa idéia, a política de reconhecimento dos Estados não deve aplicar um estatuto igual para todas as culturas, mas sim, reconhecer a diversidade cultural e aliá-la ao

princípio da dignidade da pessoa humana e ao respeito aos direitos humanos na instituição de suas políticas. A relação entre identidade e igualdade merece ser pensada de um ponto de vista que trate a igualdade não como ideal universal, onde “todos” são cidadãos, livres e iguais.

Na identidade está a fonte de significado e de experiência de cada indivíduo ou grupo, com base na sua história, crenças, sentimentos de pertencimento, conhecimentos, práticas, línguas, enfim, em todas suas manifestações culturais. Daí o porquê da importância da identidade em um mundo em que as manifestações culturais “diversas” são oprimidas por valores culturais universais e por processos de globalização hegemônica: a identidade é capaz de unir os sujeitos em nome de seus ideais e lutas comuns, mas também, em nome de um ideal de transformação social, para o bem de toda a humanidade.

A luta das comunidades tradicionais pela afirmação e reconhecimento de sua identidade, construída através de sua diferença, é um exemplo, de busca pela validação de um passado e de uma história vivida em meio a opressões e tentativas assimilacionistas, porém, nunca silenciadas e a cada dia mais significativas para seus membros e para a humanidade. A afirmação da identidade das comunidades tradicionais dá-se através do reconhecimento de suas diferenças, que por sua vez, estão estampadas nas formas singulares de vida, na relação com a biodiversidade, na significação e representação dos territórios que ocupam e, sobretudo, na riqueza cultural que essas comunidades representam, formando um patrimônio cultural que merece ser protegido e preservado.

Embora a confiança no Estado e na sua capacidade de suprir as deficiências de uma sociedade em constante mutação esteja nitidamente enfraquecida, diante do neoliberalismo, os meios à disposição dos que clamam pelo reconhecimento como verdadeiros cidadãos e por uma nova definição de cidadania e de democracia ainda são escassos. O papel do Estado, na garantia e na implementação dos direitos de cidadania, ainda é fundamental no modelo político nacional. Porém, outras instituições e organizações da sociedade civil surgem no cenário mundial para modificar as lutas pelo acesso verdadeiramente democrático e pela redefinição do ideal de igualdade em nome dos grupos minoritários, marginalizados, desvalorizados e excluídos da sociedade, referência às organizações não-governamentais.

Portanto, no atual mundo globalizado e multicultural, a educação como fonte de informação, torna-se cada vez mais necessária como alternativa de enfrentamento à exclusão em face à debilitação do Estado em função do neoliberalismo, o qual prega que, quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir, buscando um bem-estar social.

Nessa perspectiva

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 205).

A educação é um direito inalienável de todo ser humano, independente da origem social, sexo, etnia, credo e diversidades físicas. É o direito fundador e constitutivo dos sujeitos históricos e coletivos, pois, é a partir da compreensão das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza que são garantidos, ampliados e criados novos direitos. Compreendida como direito subjetivo, a educação escolar é essencialmente inclusiva, mesmo que possa vir homogeneizar os discentes, escamoteando as diferenças, naturalizando-as.

Ainda nessa perspectiva, a educação deve proporcionar a compreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais, objetivando romper com as posturas etnocêntricas e os preconceitos arraigados na sociedade, expressos em mecanismos que dificultam ou mesmo impedem a permanência e o sucesso na escola de uma parcela significativa da população. A educação compreende também a superação das representações negativas e, portanto, discriminatórias acerca das minorias políticas.

No Brasil, a LDB (Lei 9394/96), em seu Art. 3º, abre a possibilidade de organização do Ensino Fundamental em séries ou ciclos, dentre outras formas. A escola pensada e organizada a partir dos tempos da vida deve ser um espaço voltado para a formação integral dos sujeitos, respeitando suas fases de desenvolvimento, no qual o conhecimento científico, cultural e a prática social sejam constitutivos e constituintes do processo ensino-aprendizagem, articulando a instrução e a formação dos educandos. A Secretaria Municipal de Educação de

Goiânia optou pela organização em ciclos, por entender que essa forma é a que melhor atende a essa concepção de escola e de educação.

A organização em ciclos, mesmo considerada a melhor forma de atender a concepção de escola e de educação, não deve descuidar-se de olhar para a diversidade cultural, pois a diversidade engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como a linguagem, vestimenta e tradições, bem como a forma como as sociedades organizam-se conforme a sua concepção de moral e de religião, a forma como elas interagem etc.

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estarmos atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo monocultural até hoje divulgado deverá ser revisado e a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas. E a escola terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

Talvez pensar o multiculturalismo, como o fizemos inicialmente, seja um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados ao gênero, às deficiências, à idade, à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como a cor da pele, os modos de falar, a diversidade religiosa, fazem a diferença na nossa sociedade.

Pensando assim, o tratamento da diversidade cultural na sala de aula, a escola tem mantido uma posição hegemônica ao ver a diferença apenas do lado dos alunos, como algo a alterar. Raras vezes se pensa no que deve mudar na própria escola para a todos acolher sem discriminar. Essa é uma mudança paradigmática que obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula porque é do lado de lá que provêm as mentes culturais que se encontram na escola. E esse trabalho não é, por excelência, o papel tradicional do professor.

Porém, a diferença que está na sala de aula é uma diferença individual no sentido psicológico, mas é também uma diferença pessoal - simultaneamente

individual e grupal - social e cultural, o que implica pensar não apenas no aluno, mas na pessoa do aluno, que não está só na escola, mas, também, entre a escola e o lar.

Sabemos que, questionários são instrumentos por excelência focados no rastreamento das dimensões quantitativas do objeto. Por outro lado, nossa pesquisa detinha um escopo qualitativo, o que não impede o emprego da ferramenta dos questionários como elemento para a coleta de subsídios para analisar a nossa hipótese e, conseguimos ver que a mesma não foi comprovada. Tal fato pode ter diversas explicações.

A hipótese de que a diversidade cultural dos nossos alunos não é plenamente valorizada foi inspirada em análises do ambiente educacional, sintetizadas na afirmação de Boaventura de Sousa Santos, o qual, mostra-nos que, na área da formação, as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como locus de formação docente.

Em face à desqualificação docente, a maioria dos professores entrevistados não concorda que a universidade os prepara para lidar com a diversidade cultural, por motivos variados. Tal fato, rastreado pelo questionário, ainda que não seja o elemento central da hipótese, demonstra a complexidade da mentalidade do corpo docente a respeito do nosso escopo. Por um lado, há uma percepção que, em princípio, refutaria nossa hipótese, de que a diversidade cultural dos nossos alunos é valorizada. Em contrapartida, a maioria afirma que a escola oferece condições para se desenvolver atividades que valorizam o multiculturalismo, assim como a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos sob a temática, na visão dos pesquisadores, os quais procuram se reciclar, e por meio da programação “cultural” da escola em questão.

Assim, concluímos que a ferramenta do questionário, se de fato explicitou uma opinião que vai de encontro à nossa hipótese, por outro lado tem a limitação de se servir apenas da dimensão opinativa para ilustrar o ambiente educacional focado. Há dimensões, tais como o nível de entendimento dos entrevistados quanto ao multiculturalismo, que podem ter atuado como ruído na emissão de suas opiniões. Como já se afirmou, o questionário, ao ser ferramenta qualitativa, não pode de fato prestar-se a aferir a apropriação dos elementos que balizam uma educação multicultural em suas dimensões mais complexas. Uma apropriação pelos professores e sua aplicação em ambiente escolar é patente. No entanto é

questionável se a mesma se daria de uma forma não-simplista, isto é, por meio de um empoderamento quanto à diversidade étnica e cultural no âmbito escolar.

Assim sendo, é com otimismo que observamos a refutação da hipótese que lançamos no início dessa pesquisa, mas apenas na medida em que percebemos no meio escolar as bases para que ocorra um processo de amadurecimento qualitativo da temática do multiculturalismo nesse meio.

Conclui-se também que, através do referencial teórico, a escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e é também o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres. Por isso, trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino-aprendizagem. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha é reprodutora do conhecimento da classe dominante, classe essa que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores e saberá extrair desse conhecimento o que ele tem de valor universal.

Embora saibamos que seja impossível uma escola igual para todos, acreditamos que seja possível a construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, poderemos deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente com o fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela sua origem étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAMBERT, Francisco. **A Cultura no Brasil**. In: 500 Anos de Brasil: Histórias e Reflexões. São Paulo: Scipione, 1999.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARRUTI, José Maurício. **Povos Indígenas do Brasil**. Belo Horizonte: CEDEFES-ISA, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena no século XX: da Escola para os Índios à Escola Específica e Diferenciada**. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. 3: século XX / Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** (org.). NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil, 1988.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos: apresentação dos Temas Transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDART, Roseli Salete. O Currículo das Escolas do MST. **Movimento**, 3 (maio), p. 125 - 147, 2001.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, ano XXII, nº 77, p. 207 - 227, dez., 2001.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em Ciências Sociais e Educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEZIN, Maria Teresa e LOUREIRO, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia, Ed. UFG, 1994.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: Uma introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. III - Século XX (org.) STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Unesco no Brasil, 2006. Disponível em www.unesco.org.br. Acesso em 06/12/2008.

DEL PRIORE, Mary. **Religião e Religiosidade no Brasil Colonial**. São Paulo: Ática, 1994.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995.

_____. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

_____. **Sociologia, Educação e Moral**. Porto - Portugal: Rés, 1984.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social: Pobreza, Emprego, Estado e o Futuro do Capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL. **Multiculturalismo**. Disponível em: www.itaucultural.org.br. Acesso em 04/10/2008.

FERNANDES, Rogério. **As Cartas Constituintes da Nação Portuguesa e a Educação Pública**. In: Histórias e Memórias da Educação ao Brasil, Vol. II - Século XIX (org.). STHEPHANOU, Maria e Bastos, Maria Helena Camara. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERRAZ, Leila Nívea Bruzzi. Formação e Profissão Docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. **Movimento**, 2 (set) p. 58 - 66, 2000.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo et al. **Na Escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em Educação Popular**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. 8ª ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, Anthony et al. **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Estudos para a História da Educação no século XIX**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Para A História da Educação em Portugal: Seis Estudos**. Porto: Porto Editora, 1995.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Comunidades Tradicionais e a Proteção do Patrimônio Comum da Humanidade**. Dissertação de Mestrado, Caxias do Sul: 2007.

KUPER, Adam. **Cultura: a Visão dos Antropólogos**, Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEIS, Hector Ricardo (org.). **Impactos da modernidade na Condição Humana**. Florianópolis: Insular, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Laurent. Patrimônio Imaterial e Diversidade Cultural: O Novo Decreto para a Proteção dos Bens Imateriais. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial**: MINC / IPHAN, Brasília, 2006.

LISITA, Verbana Moreira S.S. e PEIXOTO, Adão José. **Formação de Professores: Políticas, Concepções e Perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRA, Márcio Augusto Freitas de. Para uma Política Pública de Cultura no Brasil. **Revista Teoria e Debate**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, ed. nº 58 - maio / junho de 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da Educação Nacional (1822 - 1889)**. São Paulo: Unicamp, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é Patrimônio: Um Guia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ORAZEM, Roberta Bacellar. Arte e Educação: Uma estratégia para a catequização dos índios no Brasil Colonial. **Revista Digital Art** - Ano II, nº 2, out. de 2004.

OSSAMI DE MOURA, Marlene Castro. **Os Tapuios do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG; 2008.

PAIVA, José Maria de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: 500 Anos de Educação no Brasil. Eliane Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a Diversidade Interroga a Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, Philippe. et al (org.). **Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. et al. **As competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PREZOTO, Shirlene de Araújo. **O Problema é a Cor: discriminação racial na escola**. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Goiás, Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 2007.

QUINTANEIRO, Tânia et al. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, João Almeida e PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil**. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. 1: séculos XVI - XVIII / Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem Escondeu o Currículo Oculto**. In: **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 77-152.

SME - Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**. Goiânia: SME, 2006.

SME - Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 8262 de 30 de junho de 2004. Goiânia: SME, 2004.

SME - Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Trabalho / Plano de Gestão 2009 - 2011**. Goiânia: SME, 2008.

SOUZA, Marcelo Gustavo de. **Diferença e Tolerância: por uma Teoria Multicultural da Educação**. PUC - Rio. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 04/10/2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Raquel F. A. **As Línguas Indígenas no Brasil**. In: **A Temática Indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (org.) - 4ª ed. - São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSCHI, Mirza SEABRA e FALEIRO, Marlene de O. L. (org.). **A LDB do Estado de Goiás**. Lei nº 26/98: Análises e Perspectivas. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO NO BRASIL, 2006. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: www.unesco.org.br/areas/cultura. Acesso em 14/02/2009.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

XAVIER, Maria Elizabete et al. **História da Educação: A Escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZACHARIAS, Vera Lúcia. **Froebel**. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 21/10/2008.

_____. **Herbart**. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 21/10/2008.

_____. **Lucke**. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 21/10/2008.

_____. **Pestalozzi**. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 21/10/2008.

_____. **Rousseau**. Disponível em: www.centrorefeducacional.com.br. Acesso em 21/10/2008.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIOS

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 1 (professor regente)

1. Você é professor regente de qual etapa do Ciclo de Desenvolvimento Humano da Rede Municipal do Ensino de Goiânia?

() Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III

2. Nome do professor regente _____

3. Formação profissional

a) Graduação _____
Instituição em que cursou a graduação _____

b) Especialização(ões) _____

c) Mestrado _____

4. Qual a disciplina que você ministra e em quais turmas?

5. Você costuma fazer cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia? Sim () Não ()

Se sim, cite os mais expressivos, considerados por você:

6. Na sua opinião você considera que a Universidade prepara o futuro professor para lidar com a diversidade cultural dos seus futuros alunos? Explique a sua resposta.

7. A Escola Municipal Ernestina Lina Marra oferece condições para se desenvolver atividades que valorizem o multiculturalismo (diversidade cultural)? Explique a sua resposta:

8. A Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia tem oferecido cursos que abordam temas referentes à diversidade, tais como: cultura e escola; multiculturalismo e escola; discriminação e/ou exclusão cultural?

8.1. Quais foram os cursos oferecidos que mais se aproximam da realidade da nossa escola? Enumere-os.

8.2. Você fez algum desses cursos? Sim () Não ()
Se sim, qual o curso que mais veio contribuir para a realidade da nossa escola? Por quê?

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 2 (professor coordenador pedagógico)

1. Você é professor coordenador pedagógico de qual etapa do Ciclo de Desenvolvimento Humano da Rede Municipal do Ensino de Goiânia?

() Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III

2. Nome do professor coordenador pedagógico _____

3. Formação profissional

a) Graduação _____

Instituição em que cursou a graduação _____

b) Especialização(ões) _____

c) Mestrado _____

4. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo (diversidade cultural) nesta escola? Que ações a secretaria tem executado nesse sentido? Explique a sua resposta.

5. Na sua opinião, como esta escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Explique a sua resposta.

6. Para você, como os professores, a coordenação de turno e a direção da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

7. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 3 (professor coordenador pedagógico)

1. Você é professor coordenador pedagógico de qual etapa do Ciclo de Desenvolvimento Humano da Rede Municipal do Ensino de Goiânia?

() Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III

2. Nome do professor coordenador pedagógico _____

3. Formação profissional

a) Graduação _____

Instituição em que cursou a graduação _____

b) Especialização(ões) _____

c) Mestrado _____

4. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo (diversidade cultural) nesta escola? Que ações a secretaria tem executado nesse sentido? Explique a sua resposta.

5. Na sua opinião, como esta escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Explique a sua resposta.

6. Para você, como os professores, a coordenação de turno e a direção da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

7. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 4 (Diretor)

1. Nome do Diretor _____

2. Formação profissional

a) Graduação _____

Instituição em que cursou a graduação _____

b) Especialização(ões) _____

c) Mestrado _____

3. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo (diversidade cultural) nesta escola? Explique a sua resposta.

4. Na sua opinião, como esta escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Quais ações têm sido desenvolvidas para valorizar a diversidade cultural na escola?

5. Para você, como os professores, a coordenação pedagógica e a coordenação de turno da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

6. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 5 (Secretário-geral)

1. Nome do Secretário-geral _____

2. Formação profissional

a) Graduação _____

Instituição em que cursou a graduação _____

b) Especialização(ões) _____

c) Mestrado _____

3. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo (diferenças culturais) nesta escola? Explique a sua resposta.

4. Na sua opinião, como esta escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Explique a sua resposta.

5. Para você, como os professores, a coordenação pedagógica, a coordenação de turno e o diretor da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

6. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

Universidade Católica de Goiás
Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia
Mestrado Profissional em Gestão do Patrimônio Cultural
Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Ossami de Moura
Mestrando Agamenon Alves Pamplona Matrícula 200720610000001

Prezado colega, contamos com a sua colaboração ao responder este questionário

Questionário nº 6 (Auxiliar de Secretaria, de Biblioteca e de Laboratório de Informática)

1. Nome do Servidor _____

2. Cargo e horário de trabalho _____

3. Formação profissional () Ensino Fundamental
() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação

3.1) Graduação em _____
Instituição em que cursou a graduação _____

3.2) Especialização(ões) _____

3.3) Mestrado _____

4. Na sua opinião, como a Secretaria Municipal de Educação lida com o multiculturalismo (diversidade cultural) nesta escola? Explique a sua resposta.

5. Na sua opinião, como esta escola lida com o multiculturalismo de seus alunos? Explique a sua resposta.

6. Para você, como os professores, a coordenação pedagógica, a coordenação de turno, a direção da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

7. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

6. Para você, como os professores, a coordenação pedagógica, a coordenação de turno e a direção da Escola Municipal Ernestina Lina Marra, deveriam lidar com o multiculturalismo no cotidiano escolar? Explique a sua resposta.

7. Podemos considerar a educação como patrimônio cultural? Explique a sua resposta.

Obrigado pela sua colaboração
Prof. Agamenon Pamplona

ANEXO B
PROJETOS DA ESCOLA

Cronograma de Eventos da Escola Municipal Ernestina Lina Marra

O calendário escolar de 2009 será elaborado de acordo com a legislação vigente - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), pelas Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, pelo Coletivo de Profissionais da Unidade Educacional e a Direção, com a anuência da Unidade Regional Jarbas Jayme, que fixará os dias letivos, dias de trabalho escolar, dias de estudo, reuniões pedagógicas, conselho de ciclo/série, recesso escolar e demais eventos.

1. Janeiro - Início do Ano Letivo com reuniões de Planejamento Pedagógico Inicial, Reunião com toda a Comunidade Escolar para apresentação da proposta pedagógica da escola, início dos Projetos de Longa duração (anual): Rompendo o Ciclo de Violência nas Escolas, Cultura da Paz - Conquistando Valores, Intervenção Pedagógica, Preservação e Conservação do Ambiente, Tecnologias da Comunicação e Informação como Instrumentos da Aprendizagem - Atividades no Ambiente Informatizado (AI), Ensinar a Pensar - Atividades de Incentivo à Leitura na Biblioteca Escolar, O Uso Interdisciplinar da Biblioteca, Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação, Projeto Dengue/Febre Amarela, O uso do Livro Didático, Uniforme Escolar - Identidade do Aluno, Coleta Seletiva (COMURG), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)-ESCOLA.

2. Fevereiro - Diagnóstico das defasagens dos educandos nas diversas áreas de aprendizagem; Elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Reunião de pais/ encontro com a comunidade escolar para avaliar ações educacionais que serão desenvolvidas na escola (06 de fevereiro); Projeto: Carnaval - Identidade Cultural.

3. Março - Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Abertura dos Jogos Educacionais, Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Detalhamento de ações nas mais diversas áreas do conhecimento a partir do diagnóstico feito em fevereiro, Diagnóstico e Organização de Reagrupamento, Projeto: Mulher, Projeto Portas Abertas.

4. Abril - Conselho de Série/Ciclos (25 de abril); Encontros com a Comunidade Escolar avaliações de ações educacionais desenvolvidas na escola, Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Aulas Visitas (Aula de

Campo/Excursão Técnica), Conclusão dos Trabalhos dos Ciclos (25 de abril), 30 de abril - encerramento do bimestre na EAJA, Projeto: Índio, Projeto: Páscoa.

5. Maio - Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), 1º Encontro com pais/responsáveis para apresentação das fichas descritivas dos Ciclos de Desenvolvimento Humano do 1º Trimestre e resultados quantitativos do 1º bimestre da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), 30 de maio - encerramento do 1º trimestre nos Ciclos, Projeto: Gincana Integrativa, VII JIEME (Jogos Internos da Escola Municipal Ernestina Lina Marra), Festa das Mães.

6. Junho - Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), 30 de junho - encerramento do bimestre na EAJA, Projeto: Festa Junina, Projeto: Noite Cultural - Música Popular Brasileira.

7. Agosto - Encontros com a Comunidade Escolar para avaliar ações educacionais desenvolvidas na escola: Conselhos de Série/Ciclo e resultados quantitativos do 2º bimestre da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Conclusão dos Trabalhos dos Ciclos (22 de agosto), Mês do Estudante, Projeto: Folclore, Projeto: A família e os Valores, Festa dos Pais.

8. Setembro - II Encontro com pais/responsáveis para apresentação das fichas descritivas do II trimestre dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), XVII Mostra Pedagógica da SME; Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), IV Mostra Artístico-Cultural da SME, 30 de setembro - encerramento do 2º trimestre nos Ciclos, Projeto: Ação Pela Cidadania - Semana da Pátria; Projeto: A importância das vacinas, Projeto: Sexualidade.

9. Outubro - Desfile Cívico no Aniversário de Goiânia, resultados quantitativos do 3º bimestre da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), 10 de outubro - encerramento do bimestre na EAJA, Festa dos Profissionais da Educação, Projeto: Criança é Coisa Séria (ECA), Projeto: Prazer em Conhecer - Seres Vivos, Projeto: Culturas de Países Estrangeiros, Projeto: Drogas - Tô Fora!.

10. Novembro - Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Avaliação de Sistemas, Conclusão dos Trabalhos dos Ciclos (21 de novembro), Projeto: Goiânia da Cultura Negra (Lei 10639/03), Projeto: Paz no Trânsito.

11. Dezembro - Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica), Planejamento Pedagógico Mensal (Hora Atividade), Conselhos de Série/Ciclo; III Encontro com pais/responsáveis para apresentação das fichas descritivas do 3º trimestre dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, Resultados quantitativos do 4º bimestre da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos), 23 de dezembro - encerramento do bimestre na EAJA, 23 de dezembro - encerramento do 3º trimestre nos Ciclos Projeto: Feira de Alimentação Alternativa, Projeto: Natal - Tempo de Paz.

Atividades sem cronogramas específicos

- Aula Visita (Aula de Campo/Excursão Técnica) ao Museu Memorial do Cerrado;
- Aula Visita (Aula de Campo/Excursão Técnica) à Escolinha de Saneamento da SANEAGO;
- Aula Visita (Aula de Campo/Excursão Técnica) do Projeto: Escola Vai ao Cinema;
- Aula Visita (Aula de Campo/Excursão Técnica) ao Planetário da UFG;
- Aula Visita (Aula de Campo/Excursão Técnica) a exposições da Casa Grande - Galeria de Artes da Fundação Jaime Câmara;
- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) ao Parque Zoológico e Mutirama;
- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) à Vila Ambiental - Parque Areião;
- Projeto Tenda Cultural;
- Projeto Ecomóvel da SEMMA (Secretaria Municipal do Meio Ambiente);
- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) às cidades de Goiás, Caldas Novas, Paraúna, Anicuns etc.;
- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) ao Museu de Ornitologia;
- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) à CNEN (Comissão Nacional de Energia Nuclear) em Abadia de Goiás;

- Aulas Visitas (Aula de Campo/Excursão Técnica) às fábricas, tais como Coca-Cola, Creme Mel, Mabel, etc.;
- Visitas a Clubes e a Parques;
- Visita ao Teatro Goiânia;
- Visita ao Aterro Sanitário de Goiânia;
- Programa Escola Aberta;
- Programa Mais Educação;
- Projeto Boa Visão (Fundação Jaime Câmara);
- A escola vai ao Legislativo;
- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD
- Visitas ao Museu de Arte de Goiânia - MAG;
- Projeto Reciclagem e Coleta Seletiva;
- Projeto Jornal da Escola.

Os projetos propostos nesse plano de ação serão trabalhados nas datas previstas no calendário das atividades letivas ou em momentos onde serão feitos agendamentos com outros órgãos. Outros projetos mais específicos de disciplinas serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo, conforme planejamento de cada modalidade de ensino.

ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA LINA MARRA

Projeto O uso interdisciplinar da biblioteca

TEMA: A biblioteca - espaço de construção e desenvolvimento do leitor reflexivo

I. APRESENTAÇÃO:

A biblioteca escolar é um recurso fundamental da sala de aula e se bem utilizado, um excelente aliado no desenvolvimento cognitivo do aluno. Esta é a meta desta escola neste ano, já que a mesma pôde contar com uma profissional capacitada pela SME e tem espaço e acervo privilegiados que atendem

perfeitamente as necessidades mínimas do corpo docente / discente e o administrativo desta unidade escolar. O que favorece, sem dúvida alguma, boas condições de leitura, pesquisa e produção textual resultando então numa melhor qualidade de ensino.

II. JUSTIFICATIVA

A biblioteca escolar é sem sombra de dúvida a extensão da sala de aula, por isso deve ser usada como sua parceira e auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que exige um planejamento constante entre professores e o profissional da sala de leitura a fim de melhor beneficiar o aluno.

Existe uma nova visão do trabalho a ser realizado pela biblioteca escolar, que é a prática de dois tipos de leitura das diferentes linguagens contidas no seu diversificado acervo e diferentes gêneros textuais que vão desde o ficcional a não ficcional (PCN, 1998). Já que a língua é por excelência um fato social que requer de seus falantes o domínio das linguagens que os circundam para assim exercerem sua cidadania, e, é a escola com todos os seus recursos a responsável pela autonomia do uso da língua materna e nas respectivas linguagens de cada contexto em ação, sem prejuízos sociolingüísticos.

Portanto, a biblioteca passou de um ambiente formal para um ambiente interativo constituído de diversas linguagens que precisam ser compreendidas pelos seus freqüentadores, preservando, porém, seu caráter de patrimônio público que deve ser utilizado com zelo por todos, sem danos físicos ao seu acervo ou imobiliário.

III. OBJETIVO GERAL:

Desenvolver a leitura e a compreensão nas suas diversas linguagens de forma autônoma e reflexiva.

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Saber manusear o livro adequadamente sem prejuízos para a conservação do acervo;

- Conhecer o acervo e sua linguagem de identificação;
- Identificar assunto pela linguagem código do acervo;
- Portar-se de maneira adequada à leitura e estudo no ambiente;
- Conhecer e respeitar as regras de uso da biblioteca;
- Conhecer a classificação de uma obra segundo seu gênero textual e temático;
- Manter a pontualidade e o cuidado com os livros de empréstimos;
- Usar cuidadosamente qualquer recurso do acervo como Bem Público.

PROPOSTA DOS EIXOS TEMÁTICOS:

➤ Geral:

- Leitura e compreensão da linguagem código do acervo;
- Localização do acervo segundo sua necessidade;
- Distinção de seu gênero de leitura preferido;
- Uso das normas de conduta comportamento no ambiente;
- Pesquisa dentro das normas básicas;
- Empréstimo semanal de livros literários;
- Uso das fontes para pesquisas, enciclopédias e dicionários.

➤ Geografia:

- Leitura e compreensão de mapas, livros para-didáticos, periódicos, pesquisas, enciclopédias e dicionários e produção textual.

➤ História:

- Leitura, estudo, compreensão de atlas, periódicos, mapas, dos mitos, lendas, literatura nacional e estrangeira, livros para-didáticos, dicionários e enciclopédias produção textual.

➤ Artes:

- Leitura, estudo e compreensão de obras, enciclopédias e para-didáticos e produção textual.

- Ciências:
 - Leitura, estudo, compreensão e pesquisas em enciclopédias e dicionários de atlas, enciclopédias, mapas, periódicos e para-didáticos e produção textual.

- Educação Física:
 - Leitura, estudo, compreensão e pesquisas e produção textual.

- Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhol, Literatura e seus gêneros:
 - Leitura de ficção e de não ficção, dicionários, enciclopédias, mitologias, periódicos, folclore, pesquisas, produção textual.

- Matemática:
 - Leitura, estudo, compreensão de livros para-didáticos, jogos, mapas, tabelas.

CRONOGRAMA:

Será uma aula para cada área do conhecimento de acordo com o horário a ser estabelecido em conjunto com a equipe diretiva e o corpo docente.

AVALIAÇÃO:

Será oral e dialógica entre o professor, alunos e a auxiliar da sala de leitura ao final de cada aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A Biblioteca escolar: tema para uma prática pedagógica. CAMPELO, Bernardete Santos et al. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais_Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

KUHIYHAU, Carol. Como usar a biblioteca na escola: programa de atividades para a Pré-escola e o Ensino Fundamental. Trad. / adapt. Bernardete Campello Santos et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA LINA MARRA

Projeto Ensinar a Pensar - Atividades de Incentivo à Leitura na Biblioteca Escolar

I. APRESENTAÇÃO:

O projeto será desenvolvido na Biblioteca Escolar da Escola Municipal Ernestina Lina Marra e estará centrado em desenvolver atividades de incentivo à leitura de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem. Haverá uma revisão de literatura concentrada sobre atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares. Apresentará atividades que serão desenvolvidas com as crianças e professores da escola.

II. JUSTIFICATIVA

As atividades que estimulam o hábito da leitura, o conhecimento dos diferentes tipos de fontes informacionais (livros, revistas, dicionários, entre outras) e a utilização metódica para obtenção de material bibliográfico são fatores que influenciam o aprendizado nos seus diversos momentos da vida. Os serviços bibliotecários de incentivo à leitura para educandos de modo geral, integrados ao processo de ensino aprendizagem, favorecem o desenvolvimento e consolidação do hábito de leitura. Pelo fato, das bibliotecas escolares existentes em escolas municipais e estaduais apresentarem dificuldades para a realização de atividades pedagógicas no processo de promoção da leitura, verifica-se a necessidade de criar um projeto que tornasse viável o planejamento e execução de atividades de incentivo a leitura junto aos alunos de forma integrada ao processo de ensino aprendizagem.

III. OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em desenvolver atividades de incentivo à leitura na biblioteca escolar e como objetivos específicos destacam-se:

- Obter informações sobre as atividades desenvolvidas na promoção da leitura nas escolas pelas bibliotecas escolares e professores;
- Realizar a hora do conto nas turmas do Ciclo de Desenvolvimento Humano e na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos;
- Desenvolver atividades pedagógicas junto aos professores, baseadas em histórias infantis na hora do conto;
- Demonstrar aos professores e alunos as possibilidades do acervo organizado em bibliotecas no processo de ensino-aprendizagem;
- Demonstrar aos professores e alunos as possibilidades dos serviços de uma biblioteca escolar no estímulo ao desenvolvimento ao hábito de Leitura e da pesquisa;
- Proporcionar aos participantes do projeto (alunos, professores e bibliotecários da escola) a oportunidade de desenvolver experiências referentes à promoção da leitura através de atividades pedagógicas, integrando teoria e prática;
- Diversificar os meios de incentivo à Leitura, utilizando jogos, sucatas e dramatização;
- Conscientizar alunos e professores do seu papel na formação da biblioteca escolar.

IV. EXECUÇÃO

Durante todo o ano letivo as atividades que deverão ser desenvolvidas no decorrer da realização do projeto são as seguintes:

- reuniões sobre a estrutura da escola/biblioteca;
- revisão da literatura infanto-juvenil e sobre biblioteca escolar;
- campanha de doação de livros para a biblioteca;
- trabalho de conscientização da importância do hábito de leitura e da biblioteca;

- visitas à feira do livro;
- confecção de papel reciclado; atividades de incentivo à leitura: hora do conto;
- dramatização, dobraduras, maquetes, desenhos ilustrativos ao tema da história;
- confecção de livro infantil;
- orientação bibliográfica.

V. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O desenvolvimento das novas tecnologias, nas últimas décadas, vem afetando todos os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação, reduzindo esforços nas rotinas diárias e ampliando as possibilidades de acesso à informação em todo mundo.

Para que a escola tenha o desenvolvimento desejado é necessária a utilização de recursos que facilitem a integração e dinamização do processo ensino/aprendizagem e entre os recursos existentes, destaca-se a biblioteca escolar, instrumento indispensável como apoio didático pedagógico e cultural, e também elemento de Ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas.

Ribeiro (1994, p. 61) afirma que “a biblioteca possibilita acesso à literatura e as informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando como também de apoio informacional ao pessoal docente. Para atender essas premissas a biblioteca precisa ser entendida como um ‘espaço democrático’ onde interaja alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode estar circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo”.

Castrillon (apud Mayrink, 1991, p. 304) apresenta uma conceituação abrangente de biblioteca escolar “é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a

aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes em sua capacitação e Lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade”.

A biblioteca é um centro ativo da aprendizagem. Deve ser vista como um núcleo ligado ao esforço pedagógico dos professores e não como um apêndice da escola. A biblioteca escolar deve trabalhar com os professores e alunos e não apenas para eles. Mas na grande maioria das vezes, segundo Sanches Neto (1998) a biblioteca é encarada como um anexo da escola, quando na verdade, ela deveria ser a sua alma.

Segundo Freitas et al (1986, p. 35) “a falta de hábito de alguns professores em utilizar livros como recurso de ensino-aprendizagem demonstrou que a metodologia por eles utilizada, sem a orientação do grupo, poderá provocar nos seus alunos certa rejeição pela leitura com lazer”.

“O hábito da leitura constitui-se em preocupação dos professores. No entanto, eles encontram dificuldades para implementação, porque não dispõem de recursos bibliográficos. A própria formação de magistério é feita na maioria das vezes desprovida da prestação de serviços bibliotecários adequados, característica das escolas brasileiras”. (Freitas et al., 1986, p. 37).

Para Calixto (1994, p. 59) o processo de ensino e aprendizagem envolve hoje um conjunto de componentes e relações de que os pedagogos tem vindo a dar-se conta nas últimas décadas. Elas poderiam sintetizar nos seguintes pontos:

- a escola já não é hoje o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens. Os contatos na comunidade em que estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família, são hoje elementos mais importantes que a escola na formação do indivíduo, no desenvolvimento das suas capacidades e atitudes;

- o desenvolvimento da comunicação audiovisual e das novas tecnologias da informação contribuíram decisivamente para a obsolescência de uma pedagogia centrada no professor, que utiliza exclusiva ou principalmente manuais escolares como fonte de conhecimento, ou mesmo que só usa para esses fins a palavra impressa. O espaço e o tempo pedagógico são também profundamente alterados; a sala de aula passa a ser apenas um entre muitos locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem têm Lugar, o tempo letivo é igualmente diluído por

um sem número de oportunidades em que o aluno, mais ou menos acompanhado, vive situação estimulante e enriquecedora;

- há muito tempo já que a preocupação principal de todas as ciências parece ser destruir postulados previamente tidos como certas. A relativização do conhecimento científico introduz a incerteza no campo da educação e sublinha o valor da pesquisa individual e do desenvolvimento das capacidades de manuseamento da informação. Aprender é cada vez menos memorizar conhecimentos e cada vez mais preparar-se para saber encontrar, avaliar e utilizar. “A capacidade de atualização passa a ser uma ferramenta essencial ao indivíduo se quer sobreviver numa sociedade de verdades relativas e efêmeras.”

A biblioteca é uma das forças educativas mais poderosas de que dispõem estudantes, professores e pesquisadores. O aluno deve investigar, e a biblioteca é o centro de investigação tanto como o é um laboratório. O desejo de descobrir o que há nos livros, geralmente, existe nas crianças. A escola deve desenvolvê-lo, utilizando os espaços da biblioteca. (Silveira, 1996) Segundo Viana e Almeida (1993) o uso adequado do livro e da biblioteca são imprescindíveis para a realização de uma pesquisa satisfatória, cuja prática, incentivada, contribui para que o estudante busque, também, respostas para indagações pessoais, amplie seus conhecimentos formem sua própria opinião, garantindo seu espaço na sociedade.

Calixto (1996) menciona que “no limite, mas sem exagero, o que se poderá dizer é que sem biblioteca escolar não há escola moderna nem Reforma do Sistema Educativo.” Complementando a citação pode-se dizer que é necessário a presença do bibliotecário escolar capaz de atuar como agente mediador, um profissional consciente de sua função de educador, com experiência didática e criativa, que saiba manter um bom relacionamento com o corpo docente e que esteja preparado para oferecer programas de treinamento em pesquisa bibliográfica e incentivo à leitura, através da hora do conto para crianças do ensino fundamental.

A hora do conto é uma das atividades realizadas com a finalidade de despertar nas crianças o interesse maior para explorar o mundo mágico da Leitura.

A Literatura infantil é fundamental para a formação da criança. Ler e contar histórias é uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo. O gosto literário da criança pode ser estimulado introduzindo o Livro, desde cedo, nas suas brincadeiras. Quando a criança ainda não lê, é bom que alguém Lhe conte histórias. Poderá ser o

primeiro passo para que mais tarde a criança tenha o gosto pela Leitura (Silveira 1996).

Silveira (1996, p. 11) diz que “a seleção de histórias para serem oferecidas na Hora do Conto segue alguns critérios que são básicos. A estrutura da narrativa é boa desde que seja linear. Desaconselham-se as efabulações, comuns na ficção moderna. O conto foi feito para interessar de modo progressivo. A ação deve ser ininterrupta e crescente para desenvolver com presteza e terminar com um final efetivo”.

Os contos de fada dirigem a criança para a descoberta de sua própria identidade e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. “Eles alimentam a imaginação e estimulam as fantasias, pois nem todos os nossos desejos podem ser satisfeitos através da realidade. Daí a importância da fantasia como recurso adaptativo. Na seleção de histórias para serem oferecidas na hora do conto, é importante incluir contos de fadas”. (Silveira, 1996, p. 12).

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler, como também, contribui para despertar a valorização exata das coisas, desenvolver suas potencialidades, estimular sua curiosidade, inquietar-se por tudo que é novo, ampliar seus horizontes e progredir.

A biblioteca infantil ou escolar deveria ter como uma atividade de rotina ler histórias para crianças. Conforme Silveira (1996) é importante existir a cumplicidade entre a criança e o contador de histórias, do ponto de vista afetivo, porque a ilustração e o texto ajudam o acesso ao mundo dos adultos. A técnica da narrativa é defendida por alguns autores. Para que esta tarefa tenha êxito é necessário um preparo prévio da pessoa que vai ministrá-la. O contato da criança com o livro necessita ser compartilhado com alguém que o aprecie.

Ao encarregado desta tarefa sugere-se Levar em conta alguns princípios elementares requeridos, como: extensão da narrativa (de acordo com a idade das crianças), suspense; inflexão da voz; linguagem a ser usada; gestos; atenção dos ouvintes, escolha do tema; lugar da reunião e demais recursos para conseguir o clima adequado. (Silveira, 1996).

Silveira (1996) afirma que “ajudando a criança a compreender seus próprios problemas, estimulando a imaginação, promovendo o desenvolvimento Lingüístico, suscitando o gosto pelas boas leituras e recreando, o bibliotecário

escolar centra seu trabalho num aspecto essencialmente educativo, cumprindo uma função de importância relevante, a busca do Leitor, pois é a biblioteca que muitas vezes deve ir ao encontro dele”.

Em contrapartida a esta colocação, Sanches Neto (1998, p. 2) acredita que “o papel da escola é criar estruturas, através de uma biblioteca muito bem equipada, para que o eventual leitor se forme numa relação livre com os Livros, fazendo por conta própria as escolhas que lhe forem mais adequadas. Uma dessas escolhas é justamente não ler. Não devemos querer transformar todos os leitores profissionais. Isto é uma utopia visível. O fundamental é facultar àquele que é um Leitor em potencial as condições para que desenvolva o que traz consigo”.

Acreditando na importância da Leitura, com o estímulo à concretização do hábito da leitura na formação das crianças, esperamos contribuir com as atividades desenvolvidas na nossa Biblioteca Escolar. Como bem retratou Silva (1995) a miséria da Biblioteca Escolar é Lamentável, o que ocorre especialmente nas escolas públicas brasileiras. Sabe-se que cada contribuição por menor que seja, representa esforço para uma cidadania responsável.

VI. RESULTADOS ESPERADOS

Ver a biblioteca funcionando a pleno vapor de forma dinâmica, num entrosamento total entre o pedagógico e alunos. E espera-se que durante o desenvolvimento das atividades na biblioteca escolar, seja observada uma mudança do tratamento dos professores para com ela. A biblioteca escolar deve ser vista como um local de aprender e que existe para se obter informação e conhecimento.

Espera-se uma mudança nos preconceitos existentes referentes aos serviços prestados pelo profissional bibliotecário, onde se destaca o envolvimento deste profissional com o processo pedagógico existente na escola, onde todos podemos colaborar.

VII. REALIZADORES E APOIADORES

É necessário realizar atividades integralizadoras com os professores da escola, pois esses são:

- o maior elo motivador da leitura para crianças após a influência familiar na escola. Estimular, criando e incentivando o hábito da leitura e o uso da biblioteca escolar;
- colaboradores em potencial, juntamente com os bibliotecários da Biblioteca Escolar;
- pessoas da comunidade local.

VIII. BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Araci Isaltina de. Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares: biblioteca do Colégio Estadual Simão Hess. Florianópolis, 1997. (Relatório do projeto de extensão - Departamento de Biblioteconomia e Documentação da UFSC).

BLATTMANN, Ursula. Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares: biblioteca da Escola Desdobrada Jacinto Cardoso. Florianópolis, 1996. (Relatório do projeto de extensão - Departamento de Biblioteconomia e Documentação da UFSC).

CALIXTO, José Antônio. Biblioteca pública versus biblioteca escolar: uma proposta de mudança. Cadernos BAD, Lisboa, n. 3, p.57-67, 1994.

FREITAS, Maria Terezinha N. et al. Educação pela Leitura: uma experiência. Perspectiva, Florianópolis, v.3, n. 7, p. 26-40, jun./dez. 1986.

MAYRINK, Paulo Tarcísio. Diretrizes para a formação de coleções de bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16., 1991, Salvador. Anais... Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do estado da Bahia, 1991. 2 v., v. 1, p. 304-314.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. Transinformação, Campinas, v. 6, n.1/3, jan./dez. 1994.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma biblioteca: comércio e indústria da leitura na escola. Revista Literária Blau, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 20-24, mar. 1998.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVEIRA, Itália Maria Falceta da. Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, jan./dez. 1996.

VIANA, Maria Cecília Monteiro e ALMEIDA, Maria Olivia de. Pesquisa escolar: uso do livro e da biblioteca. São Paulo: [s. n.], 1993.

ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA LINA MARRA

Projeto: Tecnologias da Comunicação e Informação como Instrumentos da Aprendizagem - Atividades no Ambiente Informatizado (AI)

I. APRESENTAÇÃO

O projeto de trabalho para utilização do Ambiente Informatizado - AI tem o intuito levar à adoção de novas maneiras de aprender, criar e usar a informação. O computador é ao mesmo tempo, uma ferramenta e um instrumento de mediação. É uma ferramenta porque permite ao usuário realizar atividades que, sem ele, seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis. É um instrumento de mediação na medida em que possibilita o estabelecimento de novas relações pra a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental.

O uso do computador possibilita a interação e a produção de conhecimentos no espaço e no tempo: pessoas em lugares diferentes e distantes podem se comunicar com os recursos da telemática (integração das telecomunicações e informática, como por exemplo: fax, modem, videotexto, telefonia digital e outros). O meio telemático possibilita diferentes formas de comunicação, produzindo ou recebendo informações: comunicação entre usuários mediada pelo computador, entre o computador e seus usuários, entre computadores interligados.

A incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existentes, pois não se trata de aula com

“efeitos especiais”. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazer surgir novas formas de pensar e aprender.

Os professores não podem mais ignorar as novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, como o computador, Internet, CD-ROM e outros que são veículos de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e os livros deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Os meios de comunicação social (mídias e multimídias) fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. Como tais, são portadores de idéias, emoções, atitudes, habilidades e, portanto, traduz-se em conteúdos e métodos de ensino.

II. JUSTIFICATIVA

Durante muito tempo, o computador - percebido somente como uma máquina - foi a única vitrine da informática perante o grande público. Atualmente, é de conhecimento geral que o universo da informática comporta dimensões múltiplas: os investimentos industriais, o complexo campo da programação e das linguagens, a multiplicidade de diferentes usos etc. Além disso, comporta também a afirmação de que a lógica e uma determinada forma de racionalidade faz, doravante, parte de nossa cultura, ao lado dos valores marcados pelo humanismo. Na verdade, atrás daquelas poderosas máquinas, existe o homem como criador.

Quando um educando usa o computador para criar um texto, ele expõe suas idéias na tela, que substitui o papel. O trabalho começa a ficar exposto ali. Além disso, como os educandos trabalham em duplas, nenhum parceiro vai deixar que o outro exponha uma idéia sem explicar por que está fazendo daquele jeito. O educando passa a verbalizar e a dar significado ao que pensa.

As propostas didáticas que utilizam as Tecnologias da Comunicação e Informação como instrumento de aprendizagem devem ser complementadas e integradas com outras propostas de ensino. Além disso, quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida.

III. OBJETIVOS

Construir, mediante experiências práticas, protótipos de sistemas automatizadas em diferentes áreas ligadas à realidade, utilizando-se para isso de conhecimentos interdisciplinares;

Reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas;

Identificar os principais equipamentos de Informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos;

Compreender conceitos computacionais, que facilitem a incorporação de ferramentas específicas nas atividades profissionais;

Dominar as funções básicas dos principais produtos de automação da microinformática, tais como sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação.

IV. PROBLEMATIZAÇÃO

Pode ser comum que nossos alunos usem o computador com muito mais habilidade que o professor. Mas, em muitas ocasiões, ele não tem claro o processo de criação com o mesmo. Por exemplo, não conhecem o uso dinâmico dos dispositivos para leitura e escrita, não sabem combinar cores e tampouco se perguntarem sobre a sintaxe e semântica da imagem. Aí se encontra a possibilidade de o educador combinar habilidades juvenis com conhecimentos sistematizados. É um processo que sempre ocorreu e que agora aparece de modo mais nítido. O aluno chega em sala de aula com conhecimentos prévios e o professor os incorpora em sua dinâmica.

V. METODOLOGIA

Utilização do laboratório de informática, fazendo uso de aplicativos (editores de textos, planilhas de cálculos e aplicativos de apresentação etc), Internet, jogos, atlas eletrônicos, enciclopédias, vários tipos de softwares a respeito da história da Terra, de clima, de ecologia, de cidades etc.

VI. META

Reconhecer o papel da Informática na organização da vida sócio-cultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, seja no mundo do trabalho ou na vida privada.

VII. RECURSOS

A escola conta com o apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) ligado ao governo municipal que está vinculado ao projeto pedagógico da escola. Como este núcleo, há mais de 300 espalhados por todo o Brasil, que treinam pessoal nas escolas e dão assessorias também para fazer o projeto. E o projeto é autorizado, aprovado pela Secretaria de Educação.

VIII. QUADRO DE HORÁRIOS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NO AI OU LIE

Dias de aulas:	Matutino	Vespertino	Noturno
Segunda	07:00 as 11:20h	13:00 as 17:20h	19:00 as 22:30h
Terça	07:00 as 11:20h	13:00 as 17:20h	19:00 as 22:30h
Quarta	07:00 as 11:20h	13:00 as 17:20h	19:00 as 22:30h
Quinta	07:00 as 11:20h	13:00 as 17:20h	19:00 as 22:30h
Sexta	07:00 as 09:30h	13:00 as 15:30h	19:00 as 22:30h

IX. AVALIAÇÃO

9.1. Deve-se ter presente que a finalidade principal das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-se ao processo de seus alunos, buscando e oferecendo-lhes condições de superar obstáculos, desenvolver o autoconhecimento e a autonomia - e nunca de qualificar os alunos.

9.2. Critérios de Avaliação: Participação nas aulas, considerando o compromisso, responsabilidade, assiduidade e pontualidade. As avaliações serão

realizadas durante as aulas no AI e após o seu término com a entrega de um relatório técnico individual e/ou grupo (texto redigido) e nas provas escritas.

9.3. A execução do Projeto - Utilização do Ambiente Informatizado (AI) é muito importante no sucesso do funcionamento da unidade escolar.

ESCOLA MUNICIPAL ERNESTINA LINA MARRA

Projeto Goiânia da Cultura Negra

I. PARTICIPANTES:

Toda comunidade da Escola Ernestina Lina Marra, mais alguns convidados.

II. JUSTIFICATIVA

A massiva desigualdade social pode ser ainda mais nítida quando se comparado o quantitativo dos negros, que conseguem ascensão social, com o montante dos representantes de outras etnias. Esta realidade somente mudará a partir de um conjunto de ações e, dentre elas, da eliminação dos preconceitos e a valorização da cultura negra como participante direta no processo de constituição da nação brasileira.

Esta “empreitada” não se pauta apenas na constituição de valores, mas também no desfazer de estereótipos construídos durante todo período escravocrata do Brasil e ainda presente nos dias atuais. Ações de embates neste campo não devem ser apenas vinculados a uma pedagogia de eventos porém perpetuadas em trabalhos constantes e celebrados em momentos sintonizados com o calendário escolar de cada unidade.

Respeitando todos os espaços construídos nas mais diversas áreas do conhecimento, a celebração de uma trilogia de eventos, marcados pela exposição de trabalhos construídos ao longo do ano, é algo passível de sucesso e impregnado de conhecimentos transformadores. Neste meio todas as ações abrirão portas para uma disseminação continuada do conhecimento adquirido sobre a cultura negra e a

importância do combate às inverdades oriundas da chamada “democracia racial”, que ainda não se consolidou como sistema realmente democrático e que pesa na realidade das famílias de origem negra, em particular no Brasil.

III. OBJETIVO GERAL

Levar aos alunos conhecimentos capazes de transformar a realidade de discriminação e preconceito em uma sociabilidade harmônica e valorativa.

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar palestras com profissionais competentes no estudo sobre a cultura negra.
- Demonstrar empiricamente um pouco sobre as heranças deixadas pelos negros à cultura nacional brasileira, dentre as quais a capoeira, a culinária, o sincretismo religioso e lingüístico.
- Elaborar mini-cursos preparados pelos alunos, e sob a orientação de professores, a respeito de diversos temas relacionados à realidade do negro no Brasil e no mundo.

V. PÚBLICO ALVO

Alunos, profissionais da educação, comunidade da Escola Municipal Ernestina Lina Marra e convidados da comunidade geral.

VI. PROBLEMATIZAÇÃO

Como buscar mecanismos educativos que engendrem o aluno na busca por conhecimento sobre a questão racial do Brasil, desfazendo estereótipos e reconstruindo uma imagem de integração e solidariedade entre os povos.

VII. METODOLOGIA

- Distribuição de ternas a grupos de alunos para pesquisa e elaboração de mini-cursos.
- Encenação teatral e apresentação de danças típicas referentes à cultura afro-brasileira.
- Palestras dadas por professores do colégio e outros profissionais convidados.
- Demonstrativo de comidas típicas da cultura afro-brasileira feitas por grupos de alunos, sobre a orientação de professores.
- Orientação e demonstração sobre a Capoeira.
- Apresentação de músicas.
- Coordenação dos trabalhos sobre a responsabilidade dos professores membros deste grupo de estudo, porém com o envolvimento de todos os profissionais da unidade escolar, através da divisão de tarefas e responsabilidades.

VIII. AÇÕES

- Apresentação de peça teatral
- Apresentação de capoeira com a formação de grupos no projeto “Espaço de Cidadania” escola aberta.
- Preparo de alimentos típicos da cultura afro-brasileira.
- Realização de oficinas para discussão e debates.
- Apresentação de músicas nacionais e internacionais da cultura negra.

IX. CRONOGRAMA

Atividades	A	S	O	N
Discussão junto a professores e direção do colégio.	X			
Exposição da proposta do trabalho aos alunos e realização de aulas sobre o assunto.	X			
Divisão em grupos de trabalho e orientação dos grupos por professores.		X		
Exposição em três dias das atividades programáticas.			X	
Realização de relatório geral da experiência vivida.				X

X. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A Presença Negra no Brasil** in: **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: UnB, 2006.

SENE, Eustáquio de A MOREIRA, João Carlos. **O passando e o presente na geografia**: Coleção Trilhas da Geografia. São Paulo: Scipione, 2006.

SECRETARIA de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus. 1ª ed. 1965.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão nº 807).

ANEXO C

QUESTÕES TRABALHADAS PELOS ALUNOS DO CICLO II (VESPERTINO)

**QUESTÕES TRABALHADAS PELOS ALUNOS DO CICLO II (VESPERTINO)
TURMAS D, E, F (TOTAL 25 ALUNOS). FAIXA ETÁRIA 9 A 11 ANOS (13/04/2009)**

- 1) Quais as comemorações que acontecem nessa escola? O que elas celebram? Como essas atividades são programadas e desenvolvidas pela escola? O que elas representam para você? Isso contribui para o seu aprendizado?

- 2) Como você se sente ao participar dessas comemorações?

- 3) Cada um de nós temos os mesmos costumes, valorizamos as mesmas “coisas” ou somos diferentes? Diferentes em que sentido? Explique.

- 4) Você percebe se essa escola se preocupa em respeitar as diferenças dos seus alunos? De que forma isso acontece?

ANEXO D

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA

Ofício N° 226/08-DEPE

Goiânia, 25 de novembro de 2008.

Senhor Professor,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, vimos informar que autorizamos o seu acesso na E. M. Ernestina Lina Marra, vinculada a esta Secretaria, para realizar trabalho de pesquisa como parte das atividades do curso de mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural/UCG.

Esclarecemos que este Departamento entrou em contato com a Unidade Educacional, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita à escola, para agendamento das atividades.

Limitados ao exposto, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,



Profª. Cynthia Regina da Cunha Rocha
Diretora do Departamento Pedagógico

Ilmo. Sr.

Prof. Agamenon Alves Pamplona

Nesta.

ANEXO E

FOTOS



Foto 1 e 2 - Jogos Internos da Escola Municipal Ernestina Lina Marra



Foto 3 - Show do artista goiano Marcelo Barra (pátio da escola)



Foto 4 - Festa Junina (pátio da escola)



Foto 5 e 6 - Recreação no “Recreio Coberto” da escola



Foto 7 e 8 - Atividades no "Recreio Coberto" da escola



Foto 9 e 10 - Aprender participando



Foto 11 e 12 - A alegria em participar



Foto 13 e 14 - Cantata de Natal - Coral da Escola - 2008



Foto 15 - Platéia - Turma D e E (2009)



Foto 16 - Reunião com Pais (2009)