

Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã

Ozerina Victor de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação

Cláudia Miranda

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

A complexidade tem sido a característica central das produções teóricas contemporâneas em seus esforços para compreender/explicar a realidade. Paradigmas de diferentes campos de estudo têm sido questionados, revistos e até negados. Na teoria educacional, de um modo geral, e em suas perspectivas críticas de modo específico, muitas análises realizadas a partir da economia são drasticamente deslocadas para análises a partir da cultura. Tudo isso sugere a centralidade da cultura em termos epistemológicos (Hall, 1997) e, mais ainda, evidencia o caráter multicultural das sociedades ocidentais atuais (Canen & Moreira, 2001).

No campo do currículo, a centralidade da cultura em termos epistemológicos, ou a natureza da resposta que ele tem dado ao caráter multicultural da realidade social, tem sido denominado multiculturalismo (Canen, Oliveira & Franco, 2000; Moreira, 2001) e de multiculturalismo crítico ou revolucionário (MacLaren, 2000a, 2000b). Nesse campo, produções contemporâneas têm não só dado centralidade à cultura ao analisar os discursos e as práticas educati-

vas, como também propõem alternativas aos currículos existentes (MacLaren, 2000a, 2000b; Moreira, 2000). Elas chamam a atenção para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas que forjam as identidades homogêneas. Nesse contexto, reconhecemos a relevância do debate sobre as novas formas de inclusão de sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos.

O multiculturalismo, como uma proposta inclusiva, pode ser entendido a partir de alguns aspectos apontados em estudos recentes (Candau & Anhorn, 2000; Gonçalves & Silva, 1998; Canen, Oliveira & Franco, 2000; Moreira, 2001). Por esse prisma, o multiculturalismo pode ajudar aos grupos com representação minoritária incluídos em um quadro de hierarquias, posicionados como subalternos. Construir uma proposta educacional com essa perspectiva nos leva ao reconhecimento dos erros promovidos pela escolarização e de suas marcas ao longo da história do sistema educacional.

Os estudos mencionados têm dado mostras das implicações e desafios, tanto das apropriações teóri-

cas do multiculturalismo na educação quanto de proposições pedagógico-curriculares que buscam dar visibilidade às vozes excluídas. Um dos desafios sugeridos, que abarca as relações entre currículo e multiculturalismo, pode ser ilustrado com Moreira (2000), pois este autor entende que, apesar das produções de teses, dissertações e artigos que envolvem multiculturalismo e currículo, “são muito pouco frequentes as referências ao caráter multicultural de propostas curriculares dos diferentes estados e municípios do País” (p. 70). Temos, portanto, a indicação de uma questão a se investigar: afinal, as propostas curriculares oficiais estão sendo elaboradas sob uma abordagem multicultural?

As políticas curriculares oficiais, como textos de referência, têm tido a possibilidade de autorizar e desautorizar outros textos produzidos com a perspectiva de intervir nas práticas escolares. Vistas como discurso, apresentam-se como um importante elemento simbólico do projeto social de grupos hegemônicos, compondo processos de inclusão e exclusão de culturas. Nesses processos, as políticas oficiais trazem implicações tanto para o corpo quanto para a forma dos currículos; currículos produtores de identidades que, concomitantemente, reforçam diferenças.

Os materiais didáticos, com suas formas tradicionais de estereótipos atribuídos aos não-brancos, por exemplo, ajudaram a reforçar o desejo de não-identificação com a cultura negra. Aí estão incluídos crianças e jovens que rejeitam seus traços da herança étnica, ressaltando apenas as outras características de sua suposta herança branca (Oliveira, 1994). Conseqüentemente, essa representação negativa perpassa as relações intra-escolares. No entanto, o fato de sermos uma sociedade multicultural não tem garantido referência a uma educação multicultural. O que nos parece precário, pois, conforme Candau (1998), essa perspectiva em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto, uma vez que relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder.

Para além dos materiais didáticos e dos discursos docentes, as políticas curriculares, como discurs-

so e como texto, podem desempenhar o papel de promover o reconhecimento das diferenças, orientando os envolvidos no processo de transmissão cultural para a discussão perene sobre culturas e identidades dos sujeitos da educação. Os instrumentos possíveis de serem pensados para alcançarmos uma educação de fato inclusiva dependem de uma orientação em torno de uma arena política onde os saberes interpretados como saberes “outros” ganhem cenário.

Esses achados teóricos têm desencadeado encaminhamentos concretos. Os estudos que foram realizados sob uma perspectiva cultural no campo da educação já somam uma quantidade significativa; eles extrapolam as análises teóricas, passando às políticas de ação afirmativa que visam corrigir as desigualdades herdadas pelo racismo e pela segregação (D’Adesky, 2001). Assim como Moreira (2001), compreendemos que diferentes pesquisadores e “grupos têm desenvolvido [...] projetos educativos, com o objetivo de tornar mais visíveis e audíveis os rostos e as vozes que têm sido marginalizadas na sociedade e na escola” (p. 67).

Considerando o estudo de Fleuri (2002), as pesquisas realizadas sob uma perspectiva cultural, apresentadas na 25ª Reunião Anual da ANPEd, em 2002, abordam de modo significativo as relações ou diferenças raciais na educação, predominantemente as implicações entre os não-brancos e a educação. Além disso, o contraste empiricamente observável da população brasileira, bem como os índices de fracasso escolar da população não-branca, lembram, de imediato, as implicações entre essa população e a educação, ao se tratar de multiculturalismo no Brasil.

Por situações contingenciais, reconhecemos Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso – onde a maior parte da população é não-branca –, como um contexto pleno de brasilidade pela latente mistura dos povos que constituem nosso país. Desse modo, como pesquisadoras que somos da área de currículo, salta aos nossos olhos um contexto político que requer certa preocupação com alguns elementos do multiculturalismo em sua política curricular. Complementando um quadro favorável à pesquisa, esse municí-

pio tem sua política educacional marcada por um recente esforço empreendido para a construção de uma proposta curricular. Ou seja, passou recentemente por um processo de reforma curricular, culminando com a publicação da proposta denominada Escola Sarã. Nessa conjuntura, levantamos algumas questões para análise, tais como: Em um local com significativa parcela da população não-branca, como a Escola Sarã aborda as relações raciais? O texto da Escola Sarã tem dado visibilidade aos não-brancos?

Este estudo, portanto, é desenvolvido com o propósito de compreender a apropriação que uma política curricular pode fazer do multiculturalismo crítico, e pôr em debate a presença ou não de políticas que dêem visibilidade aos não-brancos. Ou seja, compreender como se evidencia a preocupação com uma educação multicultural na proposta da Escola Sarã, entendendo-a como texto político e tendo como recorte privilegiado as relações raciais no currículo.

O estudo é desenvolvido a partir do texto político da Escola Sarã, constituído tanto pela parte verbal quanto pelas imagens nele presentes. Na perspectiva do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), analisamos o texto político não somente em sua narrativa mes-tra, mas sobretudo em suas contingências.

Por tudo isso, foi necessário uma aproximação com autores que discutem o multiculturalismo como abordagem curricular e com aqueles que discutem as relações raciais na educação, especialmente as referentes aos afro-descendentes. Em seguida, analisamos o texto da Escola Sarã propriamente dito e mapeamos essa análise nas três últimas seções, como segue.

Multiculturalismo crítico

Compreender como se evidencia uma educação multicultural requer que definamos parâmetros do que entendemos por multiculturalismo na educação. Assim como Canen e Moreira (2001) e Moreira (2001), entendemos que o mais importante ao se discutir a centralidade da cultura nas abordagens curriculares não é o prefixo *inter* ou *multi*, mas a concepção de cultura, os pressupostos teóricos, a postura episte-

mológica e o posicionamento político que dão sustentação a tais abordagens.

Em função desse entendimento, utilizaremos o termo multiculturalismo crítico, que já é tradição do campo do currículo, entendendo-o como uma abordagem curricular. É em Canen e Moreira (2001), McLaren (2000a, 2000b) e Moreira (2001) que encontramos elementos dessa abordagem.

O multiculturalismo crítico apóia-se em um *pós-modernismo de resistência* que leva em conta tanto o nível macropolítico da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micropolítico. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando ou desdiferenciando o cultural e o econômico, o simbólico e o material. Além disso, para reafirmar a totalidade como categoria analítica, situa/compreende as diferenças nas contradições sociais em um contexto de opressão, dominação e exploração, assumindo uma perspectiva relacional e definindo totalidade como a possibilidade de um entendimento global ou relacional, pois, “o refazer do social e a reinvenção do eu precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (McLaren, 2000a, p. 88).

Ao reconhecer a totalidade, o multiculturalismo crítico não desconsidera classe social como categoria, tendo em vista a manutenção do comprometimento dos estudos multiculturais com o questionamento das desigualdades sociais, que não são secundarizadas em função das diferenças culturais. Defende, portanto, o engajamento de uma educação que esteja embasada em uma teoria textual, social e histórica; defende a não apostasia de uma pedagogia crítica.

Do mesmo modo, o multiculturalismo crítico, ao discutir a diferença, não a separa da discussão da desigualdade social. Por não cindir diferença cultural e relação de poder, politiza a primeira; não a concebe, portanto, como uma essência de identidades ou apenas um efeito da linguagem, mas a situa nos conflitos

sociais e históricos, na produção desses conflitos sociais, como construção histórica e cultural.

Como corolário dos elementos dessa abordagem, podemos dizer que o multiculturalismo crítico procura ir além do ceticismo epistêmico, assumindo uma perspectiva contra-hegemônica. Por esse prisma, toma como referência a liberdade e a emancipação e, com isso, defende que a justiça, a equidade e a democracia precisam ser continuamente criadas e conquistadas. Acima de tudo, assume o pressuposto básico de que não só é conveniente como possível uma perspectiva multicultural nos currículos das escolas.

Em consonância com esse entendimento de multiculturalismo crítico é que desenvolvemos a análise do texto político em questão, procurando visualizar a abordagem curricular dada às relações raciais e a presença ou não dos não-brancos no texto da Escola Sarã.

Currículo e relações raciais

Relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas conectos. Na educação, são temáticas que não só estão implicadas umas às outras como também, muitas vezes, emergem juntas. Não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola. Segundo Gonçalves e Silva (1998, p. 33), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais”. Nessa perspectiva, pensar o que vem sendo chamado de novos sujeitos das políticas sociais (Gonçalves & Silva, 1998) requer um esforço de repensar e dar novos sentidos ao que se convencionou considerar como relações raciais na educação.

O paradigma branco perpassa as inúmeras instâncias com as quais trabalhamos, e as políticas educacionais podem negar ou revelar diferentes referências. Ao citar os autores pós-coloniais e os autores que trabalham com raça, Apple (2001, p. 65) reafirma que as “identidades e formas raciais têm sido e

são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais”.

As pesquisas quantitativas (Henriques, 2000) ilustram de forma significativa esses produtos culturais. Elas demonstram que a educação e o pertencimento étnico são fundamentais na análise dos problemas que devem ser considerados pelo sistema de ensino e refletidos em dinâmicas promotoras do reconhecimento das diferenças. O processo de inclusão ou exclusão social das crianças, adolescentes e jovens empobrecidos passa pela chance de inserção que se dá inicialmente na escola. Na avaliação dessas condições convém considerarmos as condições socioeconômicas desfavoráveis (Silva, 2001), que marcam a trajetória de grupos sociais onde estão todos os brasileiros que não guardam no corpo nenhuma *marca* visível de uma descendência direta dos colonizadores do Brasil.

A discriminação é uma das muitas filhas do capital, com a particularidade de ter crescido junto com ele. No nosso caso, é produto do colonialismo e atingiu o seu extremo com o aparecimento do capitalismo financeiro. Como sistema de dominação, o capitalismo reforça os processos de exclusão através da discriminação racial. Segundo Guimarães (2002, p. 10),

[...] os preconceitos de cor ou de raça só têm sentido se resultarem em posições de classe distinguindo brancos de negros. O fato de que tais preconceitos e desigualdades persistam no interior de uma mesma classe é o modo lógico mais claro de demonstrar a atuação do componente tipicamente racial na geração dessas desigualdades.

Ao concordarmos com Guimarães, torna-se inevitável a luta pelo reconhecimento dos custos que o preconceito de cor tem deixado para os grupos vitimados por ele. A natureza humana traz algumas necessidades fundamentais aos homens, e uma delas está relacionada com o desejo de representação étnica. Os homens sentem necessidade de ter seus ídolos, de se ver numa história. Para D’Adesky (2001), os desejos simbólicos comprovam a importância para

o indivíduo de ver conferidos atributos positivos aos elementos de sua etnicidade. Dessa forma, “a obtenção do reconhecimento da dignidade humana do negro estende-se, então, à dignidade do grupo” (p. 78).

A maioria dos excluídos é constituída pelos grupos que estamos considerando como os não-brancos, numa sociedade regida por um paradigma branco, na qual os grupos citados vêm sendo marginalizados e narrados como *os outros* em um processo de construção de identidade (ou de sua negação). A desigualdade já pode ser vista através da cor dos grupos atingidos, o que possibilita a visibilidade do fenômeno da ausência de bens materiais para os herdeiros dos fenótipos dos grupos excluídos. Fenômeno que ocorre em diferentes instituições sociais, como, por exemplo, a escola. Como pesquisadoras do campo do currículo, vemos como indispensável a reflexão sobre esse tema no interior desta instituição.

Ao inaugurarmos o debate de uma escola inclusiva, reconhecemos as falhas que a história da escolarização formal apresenta. Assim, toda essa problematização da formação institucionalizada implica um questionamento da compreensão dada sobre a cultura dominante e sobre o conhecimento escolar. Seria oportuno lembrar que não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído. A noção de exclusão é precedente para ajudar a caracterizar os grupos que sempre estiveram à margem da sociedade. Supomos que o que hoje está em evidência são as formas de *exclusão no interior* do espaço escolar, das propostas curriculares ou dos discursos e textos políticos.

Mais uma vez, identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo é o mesmo que instituímos novas formas de concepção da transmissão cultural, na ótica da inclusão dos saberes *outros* na perspectiva da desconstrução dos ranços da estigmatização e inferiorização dos historicamente excluídos e vitimados pelas relações de poder estabelecidas no interior da escola. A segregação interna é reconhecida nas relações interescolares que envolvem a invisibilidade das questões inter-raciais próprias de uma sociedade multicultural e pode ser vista ainda nos materiais didáticos que reforçam estereótipos atri-

buídos aos afro-descendentes. Ana Célia da Silva (2001) considera fundamental o reconhecimento desses estereótipos como uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola.

Historicamente, nota-se que a sociedade tende a restringir o acesso à *boa educação* aos não-brancos. Esta afirmação ganha respaldo se entendemos que, no contexto brasileiro, quando se fala em esfera pública, deve-se ter em conta que na verdade esta sempre esteve ligada à ética das elites políticas tradicionais, mas percebida como uma subordinação ao bem comum (Abreu, 1993). Assim, pensando o caso brasileiro, não podemos falar de desigualdade racial deixando de fora a educação. Um balanço analítico bem apurado considera fundamental entender e aplicar os resultados dos últimos levantamentos sobre desenvolvimento humano.¹

Por ser um índice de reconhecimento internacional, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pode servir como um fator a mais para o estímulo à construção de políticas públicas preocupadas com a cidadania e com os direitos econômicos e sociais para a população descendente dos escravos. Os estudos sobre pobreza, quando introduzem a dimensão étnico-racial para análise, tendem a concluir que os afro-descendentes não desfrutam dos mesmos padrões de vida da população branca pelo fato de serem pobres (Henriques, 2000). Contudo, Sant’Anna (2001) considera que os levantamentos não permitem ainda uma análise conclusiva sobre a questão.

Estudos como o de Ricardo Henriques (2001) apontam para a urgência do debate sobre a escolarização e os processos de inserção dos negros no ensino superior. Segundo os dados desse estudo, do ensino fundamental ao superior a distância entre brancos e negros (incluindo aí os pardos) é considerável e permanece como tendência histórica, mesmo após

¹ Marcelo Paixão (2000), em seu trabalho sobre o desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil no final do século XX, chama a atenção para a ausência de dados sobre a cor.

os processos de universalização do acesso à educação: a média de escolaridade da população adulta, em 1999, apresenta uma diferença de 2,3 anos de estudo da população branca em relação à negra, com desvantagem para esta última.

No ensino fundamental, não completaram seus estudos 57,4% dos adultos brancos e 75,3% dos negros. Completaram o ensino médio 12,9% dos brancos e 3,3% dos negros. No ensino superior, os dados de 1999 para a população entre 18 e 25 anos mostram que 89% dos brancos não chegam aos bancos universitários; para a população negra esta porcentagem é de 98%. Completa-se o quadro ao se verificar que “todos os indicadores de escolaridade dos adultos negros em 1999 são inferiores aos indicadores dos adultos brancos em 1992” (Henriques, 2001, p. 31).

Até os anos de 1990, as pesquisas sobre a relação entre raça e educação foram apontadas como incipientes. Um aspecto fundamental para a compreensão da questão é a baixa qualidade da trajetória escolar dos negros e, agregado a isso, a representação que a sociedade tem construído, e que o próprio negro introjeta, contribui para levantar a hipótese de que os poucos negros pobres universitários acabavam optando por carreiras de menor prestígio social (Pinto, 1992).

As pesquisas mostram um quadro desolador na segunda fase do ensino fundamental. São os dados relativos à taxa de escolaridade líquida que indicam, numa determinada faixa etária, o número de matriculados no nível escolar adequado: entre os 25% mais pobres do país, 44% dos brancos entre 11 e 14 anos estão entre a quinta e oitava séries, uma taxa considerada extremamente baixa; na população negra, a taxa é de 27%. Há uma indicação clara de uma tendência de alargamento do *fosso racial*, que, ao contrário do que tem sido afirmado historicamente, é possível de ser mensurado.² Em resumo, a universalização do ensino público não garantiu mudanças expressivas no

quadro nacional, especialmente no que diz respeito à população negra. O enfoque empreendido na educação tem permitido melhor desempenho da população branca porque a política universalista focaliza a todos com cidadanias idênticas e possibilidades sociais equivalentes. E a inferioridade cultural sofrida pela população afro-descendente leva a uma diferença de oportunidades não consideradas nesse enfoque.

Marcelo Paixão³ (2000) afirma que no Brasil, desde o começo do século XX, a postura do governo sempre foi de rejeitar o tema das desigualdades raciais, já que estes levantamentos são considerados específicos, típicos de *minorias*, irrelevantes se comparados com temas mais gerais. Nessa argumentação, deixar em um plano secundário o estudo das desigualdades étnicas no Brasil acaba servindo como um elemento que esconde a efetiva dinâmica social dos olhos dos estudiosos e formuladores de políticas públicas.

As evidências empíricas de desigualdade no campo educacional dão lugar de destaque para uma análise conjuntural sobre o que tem sido considerado reforço dessas condições desfavoráveis para os não-brancos do Brasil. Alguns problemas levantados, de acordo com as pesquisas sobre desigualdades sociais (Henriques, 2000), deixam evidente o compromisso que a sociedade deve tomar como fundamental, que é o de enfrentar o problema da exclusão com uma educação, entre outras ações, na perspectiva da diversidade cultural, da pluralidade cultural, buscando assim garantir o acesso a bens materiais e culturais.

Por tudo isso, entendemos que são de fundamental importância as ações afirmativas em políticas públicas e, como situamos nossa reflexão no campo do currículo, que essas ações afirmativas estejam presentes, mais especificamente, em políticas curri-

² Entrevista com Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA e professor da UFF, concedida à *Carta Capital*, em fevereiro de 2002, p. 23-25.

³ Pesquisadores da FASE foram os responsáveis pela primeira iniciativa de estudos visando relacionar os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) com a questão das desigualdades raciais no Brasil. Seus trabalhos estão fundamentados nessa perspectiva. Ver: Desenvolvimento Humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato no final do século XX. *Proposta*, n° 86, p. 30-51.

culares. Se a perspectiva é de diversidade cultural, significa que elas podem assumir o ponto de vista já apontado teoricamente, que é uma abordagem curricular multicultural crítica.

A Escola Sarã

A Escola Sarã está situada em um contexto mais amplo, o contexto das políticas educacionais e das políticas curriculares implementadas no Brasil na década de 1990.

Entendemos política curricular a partir de Bowe e Ball (1992), que a definem como texto e explicam o seu processo de produção como uma contínua interação entre contextos inter-relacionados. Com base nessa definição, esses autores sugerem que o processo de produção de uma política curricular consiste em três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. O primeiro incide no espaço-tempo no qual os conceitos-chave são estabelecidos para gerar o discurso político inicial. O segundo toma a forma de legislação, documentos oficiais e textos interpretativos usados no processo de implementação de uma política curricular. Já o terceiro consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que implementam a política curricular.

Adotando essa compreensão de política curricular como modelo analítico em nosso estudo, situamos a Escola Sarã no segundo contexto de produção de uma política curricular, entendendo-a como um texto político. Essa proposta é, portanto, um documento oficial, um texto interpretativo para a implementação de uma política curricular; é a denominação do atual projeto político-pedagógico da rede de ensino municipal (séries/ciclos iniciais) de Cuiabá. Foi publicada em janeiro de 2000 e é apresentada pelo prefeito, pelo secretário de educação do município e pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP). Essa última apresentação é feita à parte do documento, em um folheto informativo avulso, entregue no dia da publicação.

Nessas apresentações, observa-se que a propos-

ta resultou da culminância das discussões do Projeto Saranzal, o qual foi definido em 1998 com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino por meio de mudanças na organização do tempo e dos espaços de aprendizagem. O documento em análise foi elaborado após dois seminários, um fórum deliberativo e um ano de discussão de sua versão preliminar envolvendo a Secretaria de Educação do Município, o SINTEP e a comunidade escolar. Foram essas agências políticas que a definiram como política curricular do município após implantação gradativa em escolas da rede municipal e, conforme consta no documento, avaliação positiva dessas experiências pelos professores da mesma rede.

O documento está organizado na seguinte sequência: apresentação, introdução, pressupostos filosóficos, aspectos da prática educativa, programa de qualificação dos docentes, estrutura e infra-estrutura da escola, aspectos das relações no trabalho, considerações finais, bibliografia e anexos. A estrutura parece ter sido definida em razão do que denominaram de pilares da Escola Sarã: projeto político pedagógico, programa de qualificação dos docentes, estrutura e infra-estrutura e aspectos das relações de trabalho (Cuiabá, MT, Secretaria Municipal de Educação, 2000).

No item que trata dos pressupostos filosóficos, nota-se que a proposta é direcionada para educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial e educação rural. A propósito da delimitação, focalizamos o estudo apenas na parte do projeto político-pedagógico direcionada para o ensino fundamental.

Para análise, procuramos identificar as influências teóricas da proposta, não no sentido da bibliografia utilizada, mas nos pressupostos do multiculturalismo crítico que estejam presentes ou não no texto da proposta. Procuramos, ao mesmo tempo, identificar os encaminhamentos metodológicos de abordagem multicultural que nela se possam encontrar.

Em função do significado que as fotos e figuras presentes na proposta suscitam, consideramos como texto político não só o texto verbal, mas também as

imagens nele presentes. Sendo assim, analisamos os pressupostos do multiculturalismo crítico no texto verbal e nessas imagens.

Na análise do texto verbal, podemos observar que os pressupostos do multiculturalismo crítico, bem como os encaminhamentos metodológicos de abordagem multicultural, ora são colocados de modo indireto e embrionário, ora estão ausentes.

Já na análise das imagens, é possível questionar alguns dos pressupostos multiculturais da proposta, uma vez que sugerem normalização, etnocentrismo e discriminação racial. Em contrapartida, as imagens sugerem também hibridismo.

Ambos, texto verbal e imagens, dão indícios de que houve tensões políticas configuradas nas disputas por espaços no processo de elaboração e no próprio documento em análise. Ou seja, no texto da política curricular do município de Cuiabá, nos deparamos com agências políticas em conflito.

Escola Sarã e multiculturalismo: presenças e ausências

Ao fazermos a leitura da seção que apresenta os pressupostos filosóficos da Escola Sarã (Cuiabá, MT, Secretaria Municipal de Educação, 2000), encontramos marcas de uma abordagem curricular multiculturalista.

Considerando o fracasso escolar das crianças que freqüentam as escolas municipais de Cuiabá, os agentes do texto incluem um reconhecimento das implicações entre fracasso escolar e relações raciais ao afirmarem que “a estrutura curricular por ciclos operacionaliza um enfrentamento sério quanto à questão do fracasso escolar, tais como evasão, reprovação, preconceito, resistência e segregação” (p. 27).

Uma outra marca do multiculturalismo se faz presente quando situam os pressupostos da Escola Sarã na pedagogia crítica, definindo esta “como uma pedagogia que se compromete com formas de aprendizado e ações empreendidas em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados” (p. 32). Mais ainda, acrescentam, na mesma página:

[...] importa para esta Pedagogia Crítica saber por que algumas formas de conhecimento têm mais legitimidade do que outras. Certos conhecimentos legitimam certos interesses de gênero, classe e raça. Esses conhecimentos servem aos interesses de quem? Quem é excluído como resultado? Quem é marginalizado?

Esse mesmo questionamento sistemático do saber escolar, uma das características marcantes do multiculturalismo, faz-se presente ao citarem Apple (1982) no momento em que definem o que entendem por currículo: “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos” (p. 33).

Encontramos também a organização do conhecimento escolar por temas geradores, um encaminhamento metodológico que favorece uma abordagem curricular multiculturalista por prever, necessariamente, a cultura dos educandos no processo de ensino. Conforme consta no próprio texto,

[...] o processo de planejamento do ensino tem como ponto de partida o que Paulo Freire e sua equipe denominaram “investigação do universo temático”. Essa investigação se desenvolve através da pesquisa dialógica e participativa realizada por toda a comunidade escolar. É necessário “escutar” os alunos, a classe social a que pertencem, a sociedade em geral e o mundo da cultura, para selecionar os Temas Geradores. (p. 61)

Além disso, nos referenciais curriculares de filosofia, sugerem que “conforme o tema gerador da escola, é possível trabalhar o que é diferença, cultura, raça, preconceito” (p. 85). No entanto, essas marcas de uma abordagem curricular multicultural enfraquecem no modo indireto em que o tema gerador é colocado em relação à abordagem multicultural, na ausência de uma maior exploração das raízes históricas do fracasso escolar na rede municipal e nos objetivos que colocam para a escola. Ou seja, apesar da presença de elementos que caracterizam uma abordagem curricular multicultural, encontramos, também, algumas ausências.

A organização do tempo curricular por ciclos

de formação é apresentada como eixo principal da reforma curricular desencadeada pela Escola Sarã. Para justificá-lo, os agentes da política curricular utilizam-se de teorias do desenvolvimento humano, as quais são expostas quando discutem desenvolvimento humano, e este, conforme consta no texto em análise, é abordado “à luz das idéias de teóricos como: Piaget, Wallon, Feizi e Vygotsky” (p. 36). Vemos aí um referencial teórico centralizado na psicologia, deixando de fora das explicações que justificam a nova organização do tempo curricular, discussões dos estudos culturais na educação. Da mesma forma, ficam ausentes dessas justificativas os argumentos que dão consistência à opção pelos temas geradores, havendo, assim, uma distância entre os argumentos da organização do tempo curricular e aqueles que dão sustentação à organização do conhecimento curricular. Outro indício dessa separação pode ser visualizado quando, ao apresentarem os aspectos metodológicos, em referência ao tema gerador, dizem que “o grande desafio dos educadores das Escolas Municipais de Cuiabá é o de continuar a implementação de uma metodologia capaz de transformar a prática fragmentada e descontextualizada da realidade por uma prática interdisciplinar, que permita uma visão de totalidade da realidade concreta do educando” (p. 59). Sugerindo assim que a organização do conhecimento curricular foi pensada e definida em um momento anterior à opção pelos ciclos de formação, correndo o risco de ser, também, um momento à parte.

A Escola Sarã problematiza o fracasso escolar das crianças que freqüentam a rede municipal, colocando dados sobre o rendimento dos alunos e situando a problemática no que denominam de sociedade de informação. Ao problematizar o fracasso escolar, o faz a partir do quadro de produtividade de 1997, “o qual demonstra que dos 40.011 alunos matriculados, 10.699 voltaram a cursar a mesma série em 1998” (p. 27). Porém, em nenhum momento relaciona esses dados com o caráter substantivo do multiculturalismo presente na realidade social de Cuiabá e da própria história de Mato Grosso.

Com base nessa problemática, destaca que o papel da escola é garantir as aprendizagens no intuito de os alunos desenvolverem competências para que tenham como exercer sua cidadania. Concebe, portanto, o conhecimento como instrumento para o exercício da cidadania. Aqui, já percebemos a insuficiência na abordagem de um dos pressupostos do multiculturalismo crítico, pois, apesar de a escola ter questionado anteriormente o conhecimento escolar como universalmente válido, esquece disso na hora que coloca essa função para a escola, repetindo um tradicional objetivo pensado na década de 1980, quando as questões do multiculturalismo ainda não se faziam presentes na teoria e abordagens curriculares no Brasil.

Outra insuficiência se faz presente na utilização de uma citação do texto de Silva (1997), um dos teóricos do campo do currículo que tem, sistematicamente, defendido a centralidade da cultura no currículo. A citação é utilizada com o propósito de ilustrar as contradições impostas pela sociedade capitalista, não para pôr em questão as relações entre currículo e cultura na produção de significações e de identidades, que é o propósito do autor no texto citado. O que pode ser ilustrado comparando-se a citação com os desdobramentos tomados a partir dela, como segue.

Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas. [...] Vivemos num mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. (p. 29)

A partir de então, a Escola Sarã afirma que sua vontade política é construir um projeto crítico de educação, “construir uma escola mais competente para enfrentar as transformações atuais da sociedade” (p. 30).

Somando esse modo embrionário de abordar a questão do multiculturalismo à manutenção de uma concepção universal de conhecimento, enxergamos

o texto da Escola Sarã como um provável reprodutor de projetos onde “os sujeitos das políticas públicas foram sempre definidos por categorias que não faziam qualquer distinção de gênero ou de raça. São sempre designados em termos genéricos, tais como: camadas populares, classe operária, classe trabalhadora” (Gonçalves & Silva, 1998, p. 32) Apesar da menção às questões sobre raça no corpo do texto da proposta, a ausência da problemática das relações raciais própria do contexto educacional revela uma naturalização por parte dos agentes das políticas curriculares. Estes são narrados por categorias que não fazem distinção de raça, além de não terem considerado seus traços culturais e/ou étnicos.

A idéia de acusar de subversivos sujeitos interessados em debater o problema da discriminação racial no Brasil foi apontada por Joel Rufino dos Santos (1984) como uma das formas de propagação do assimilacionismo e da ideologia da democracia racial. Hoje, é urgente que as instâncias comprometidas com a educação recuperem as pesquisas que indicam o quanto é grave a exclusão dos sujeitos silenciados pelo pertencimento étnico, na perspectiva de encontrarmos um equilíbrio dos referenciais que ajudam a dar visibilidade aos não-brancos. A redução das desigualdades se dá não com o discurso de *escola para todos*, mas a partir da mudança do cânon curricular, que significa aqui rechaçar o currículo hegemônico e incluir metodologias explícitas para trabalharmos aspectos da diversidade de nossa sociedade.

Vemos, pois, que presenças e ausências se mesclam no texto da Escola Sarã. Ora encontramos a presença de princípios pedagógicos que dão sustentação ao multiculturalismo crítico, ora sua ausência. Esta, por sua vez, indicada pela presença de princípios pedagógicos contrários àqueles que caracterizam o multiculturalismo crítico. Esse jogo não linear de presenças/ausências remete ao que Hall (2003) define por hibridismo, ou seja, a um agonístico processo de disjunções de poder que nunca se completa. Entendemos assim que existe um hibridismo pedagógico no referido texto, uma vez que nele há uma disjunção de perspectivas teóricas e metodológicas,

demandando com isso uma revisão dos sistemas de referência da pedagogia.

Escola Sarã e imagens: mestiçagem x etnocentrismo, regularização e racismo

Antes mesmo de analisarmos o texto verbal, as imagens presentes no texto da Escola Sarã (Cuiabá, MT, Secretaria Municipal de Educação, 2000) chamaram nossa atenção. Nele, foram impressas fotos e figuras. As primeiras, que expõem ambientes escolares com professores e estudantes, são usadas para ilustrar o trabalho pedagógico e o processo de elaboração do texto político; as segundas ilustram temáticas, sugerindo os assuntos tratados nos diferentes itens.

Destacamos algumas imagens significativas para a análise aqui desencadeada.

Na Figura 1, temos o desenho de três crianças: à direita, uma que apresenta características indígenas, à esquerda uma criança negra, e ao centro uma criança branca segurando um livro em suas mãos. Levando-se em conta que o estereótipo de que ter livros é deter conhecimentos, bem como a centralidade do menino branco, essa figura sugere minimamente que o etnocentrismo permanece invisível para as agências políticas da Escola Sarã. Além disso, a homogeneização com que representam as diferentes identida-



Figura 1 – Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, p. 114

des étnicas que compõem o povo brasileiro é ilusória diante da mestiçagem que de fato o caracteriza. Dessa forma, as imagens estão mais para a regularização da pluralidade de identidades étnicas do que para o seu reconhecimento.

Na Figura 2, temos novamente três crianças, sendo duas brancas e uma negra. Das crianças brancas, uma está tocando violão e a outra, pintando. Já o menino negro está esculpindo uma letra, com uma marreta na mão, o que sugere, por sua vez, o estereótipo de que os negros foram feitos para o trabalho braçal, marcando, portanto, uma forte discriminação racial, um exemplo nítido de racismo, uma vez que estigmatiza e inferioriza uma identidade étnica perante as demais.



Figura 2 – Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, p. 118

Essa situação se repete na Figura 3. Novamente temos a presença de crianças negras e brancas, as primeiras praticando atletismo e futebol e as segundas, judô e balé. Aqui, o estereótipo de que o negro só tem habilidade para atletismo e futebol é reforçado, e as condições sociais iníquas que possibilitam às crianças brancas fazerem balé e judô ficam invisíveis, sendo, portanto, naturalizadas.

Todas essas figuras destoam da concepção de pedagogia crítica e de currículo expostos nos pressupostos filosóficos da Escola Sarã, bem como da

abordagem metodológica que pressupõem os temas geradores; em consequência, reforçam a insuficiência dos propósitos de uma abordagem curricular multicultural nela presentes.



Figura 3 – Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, p. 122

Porém a evidente mestiçagem nas fotos presentes no texto em análise, por mais arranjadas e selecionadas que elas tenham sido, não deixam escapar a realidade multicultural das crianças que frequentam as escolas municipais de Cuiabá, questionando a regularização das identidades étnicas, bem como propósitos pouco multiculturais da Escola Sarã. Conforme pode ser visto nas figuras 4, 5 e 6, os alunos são crianças mestiças que fogem ao estereótipo de identidades homogêneas de branco, negro e índio; que mostram a mestiçagem das identidades étnicas da população cuiabana e mato-grossense.

A tensão entre homogeneização e regularização, por um lado, e mestiçagens étnicas, por outro, novamente remete ao hibridismo anteriormente definido, pois, apesar de entendermos, conforme Hall (2003, p. 74), “que ele não é uma referência à composição racial mista de uma população”, enxergamos a mistura de características fenotípicas étnicas em uma mesma pessoa como uma visível erupção de disjunções de poder. Entendemos, portanto, que nas imagens do texto da Escola Sarã irrompe um hibridismo nas relações entre identidades culturais.



Figura 4 — Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, p. 56

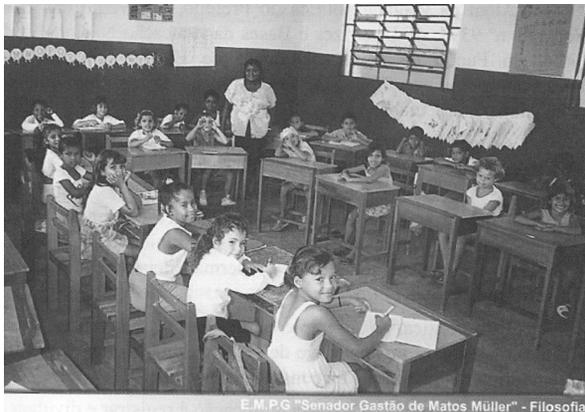


Figura 5 – Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, Folha que antecede o índice.

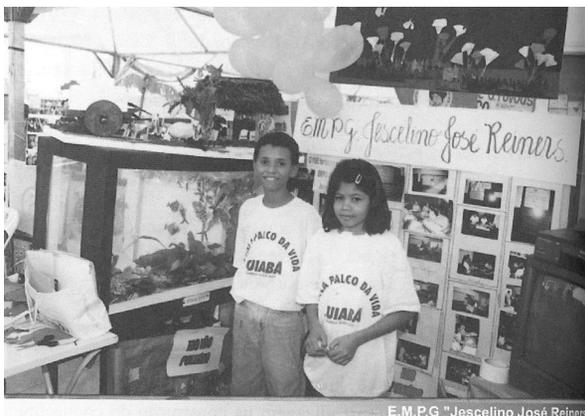


Figura 6 – Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação: na política educacional do presente, a garantia do futuro. Cuiabá, MT, jan. 2000, p. 72

A Escola Sarã como espaço de disputa de poder: evidências de texto político

O processo de produção do texto político da Escola Sarã mostra-se participativo. Diferentes agências se reconhecem e são reconhecidas como autoras. Espaços deliberativos como seminários e fóruns foram instalados na sua definição. No item “A Escola Sarã – uma construção coletiva”, a proposta é situada em uma gestão democrática. Nele, há o relato do processo de elaboração do referido texto; processo no qual pais, professores, alunos, funcionários, o SINTEP e a SME fizeram-se presentes. Conforme o próprio texto,

[...] o Projeto Saranzal surgiu em função das necessidades dos educandos e educadores municipais. E foi uma proposta apresentada pela Secretaria Municipal de Cuiabá. No decorrer das discussões, proposições e deliberações, essa proposta passou a representar as aspirações das comunidades escolares e de toda a sociedade envolvida. (Cuiabá, MT, Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 21)

Acrescentam ainda: “os Referenciais Curriculares da Escola Sarã foram construídos em 1998, com a participação de coordenadores pedagógicos, professores representantes do ensino fundamental, especialistas nas áreas de conhecimento e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.” (p. 74) Possivelmente, por esta mesma presença de diferentes agentes, a Escola Sarã apresenta-se como um texto repleto de disputas de poder.

A disputa entre agências antagonicas está marcada em diferentes situações. Na exposição dos referenciais curriculares, afirmam que estes foram construídos “procurando contemplar a lei nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais” (p. 74) Nesse mesmo item, subvertem os PCN quando, nos encaminhamentos metodológicos, dão mais ênfase aos temas geradores, mencionando pouquíssimas vezes os temas transversais.

Outro elemento que ilustra a disputa no texto é a

mudança antagônica na conjugação verbal deste, que oscila entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Por um lado, na apresentação da proposta, o secretário de educação, que assumiu a pasta em 1997, atribui a construção da proposta à sua responsabilidade: “além da vontade política do Prefeito, o advento das leis federais nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nº 9.424, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, *favoreceu-me na exequibilidade da construção de um novo modelo educacional para Cuiabá*” (grifos nossos). Por outro lado, na apresentação da história de elaboração do texto, fica evidente, desde o título do item – “Escola Sarã – uma construção coletiva” –, que ele foi construído coletivamente, desde 1995, por diferentes agências: Secretaria de Educação Municipal, SINTEP e comunidade escolar.

Como se não bastasse a afirmação na apresentação, há, no texto, uma significativa quantidade de epígrafes de autoria do secretário municipal de educação – entre oito epígrafes, cinco são dele –, bem como sua presença através de uma foto falando aos professores.

Tudo isso sugere que uma disputa por espaços num texto político é uma disputa por espaços de poder.

Vemos, pois, nessa disputa por espaço no texto da Escola Sarã, um exemplo de disjunção de poder que, relacionada às disjunções das características éticas e dos princípios pedagógicos, nos sugerem que as políticas curriculares podem ser caracterizadas como híbridas.

Considerações finais

Buscamos agrupar aqui nossas análises na tentativa de desencadarmos alguns encaminhamentos mais políticos do que teóricos sobre o texto político da Escola Sarã.

Inicialmente, pelo exposto na análise do texto verbal, destacamos a existência de um processo participativo na produção desse texto político. No entanto, acreditamos que as experiências com processos participativos e com a gestão democrática, bem como

a relação entre movimentos sociais e a educação merecem maiores estudos. Afinal, tendo em vista, sobretudo, as imagens do texto da Escola Sarã, nos perguntamos: a elaboração participativa não é suficiente para que as agências contra-hegemônicas se posicionem de modo mais favorável em um texto político? Tendo em vista a presença do SINTEP no processo de elaboração do texto da Escola Sarã, os esforços dos sindicatos na defesa de suas categorias e da classe social têm sido mesmo insuficientes para incluir as relações raciais? Por que a lei nº 3.991/00,⁴ definida ao mesmo tempo em que era elaborada a política curricular do município de Cuiabá (1996-2000 e 1995-2000, respectivamente), não tocou o texto da Escola Sarã?

Num segundo momento, reconhecemos que a abordagem curricular da Escola Sarã inclui uma perspectiva multicultural sugerida pela opção em organizar os conteúdos curriculares através dos temas geradores. Isso nos parece significativo, pois nos indica que uma política curricular pode ser multicultural sem, necessariamente, assumir os pressupostos teóricos do multiculturalismo crítico. Em contrapartida, diante do poder persuasivo dos textos políticos, a forma indireta de uma abordagem curricular multiculturalista crítica no texto da Escola Sarã – em contraposição ao processo amadurecido na elaboração e à sua contemporaneidade –, leva-nos a outra indagação: Afinal, a abordagem curricular multicultural é mais um resultado do mercado editorial da educação do que uma necessidade substancial da realidade educacional?

Em termos gerais, essa análise nos sugere duas conjecturas: ou as agências políticas que possuem uma postura política multicultural perderam a disputa

⁴ A lei nº 3.991/00, que instituiu o dia 20 de novembro como feriado municipal em memória ao herói Zumbi dos Palmares, tramitou na Câmara Municipal de Cuiabá de 1996 a 2000, quando foi aprovada por maioria absoluta. Segundo Rinaldo Almeida, do Grupo de União e Consciência Negra (Grucon) que é autor da lei, engenheiro civil e ex-vereador de Cuiabá, este foi “um dos projetos com maior dificuldade de tramitação e aprovação”.

política por espaço no texto da Escola Sarã, ou, certamente pelos condicionantes históricos, não só o multiculturalismo crítico como avanço teórico nas abordagens curriculares, como também o racismo e o etnocentrismo permanecem, na melhor das hipóteses, invisíveis para as agências que definiram o texto político da Escola Sarã.

Apesar da ausência de investigação das estruturas desse racismo em nosso estudo, suspeitamos que elas possam estar ligadas à história de colonização que caracteriza a própria história do lugar – município de Cuiabá e estado de Mato Grosso. Isso nos faz indicar a necessidade de se desenvolverem estudos que extrapolem a identificação da existência de etnocentrismos, racismos e regularizações, e explorem com profundidade tais estruturas, pois concordamos com Fleuri (2002, p. 20) quando afirma: “é preciso compreender a estrutura do campo relacional e discursivo que torna possível as hierarquias discriminatórias e as classificatórias rígidas dos estereótipos”.

Finalmente, compreendemos que o hibridismo presente no texto da Escola Sarã nos indica que ele foi produzido *sob rasura* e, por isso, constitui uma bricolagem de significantes, fazendo-nos enxergá-lo como um palimpsesto. As tensões entre diferentes agências e agências antagônicas, ou as disjunções de poder, apresentam-se assim como ponto significativo do texto político em análise. Esse é um dos aspectos que nos chama demasiada atenção porque, apesar de entendermos que o hibridismo não possui, necessariamente, uma perspectiva ou um desdobramento de superação e libertação, ou seja, um desdobramento com garantia de final feliz, sabemos, entretanto, que ele significa a existência de espaços onde grupos não-hegemônicos podem tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares.

OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA é professora do Instituto de Educação da UFMT e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Publicou: Proposições curriculares críticas para as séries iniciais do ensino fundamental – uma análise de seus limites e possibilidades (*Revista de Educação Pública*, Cuiabá: UFMT, v. 4, n° 5, p. 391-401, jan.-jun. 1995);

O fazer pedagógico; redimensionamento e perspectivas (*Revista de Educação Pública*, Cuiabá: UFMT, v. 5, n° 7, p. 325-328, jan.-jun. 1996). Diferenciação e homogeneidade no currículo; as diferentes lógicas da diferença (*Revista de Educação Pública*, Cuiabá: UFMT, v. 5, n° 8, p. 337-346, jul.-dez. 1996). E-mail: ozerina@ig.com.br

CLÁUDIA MIRANDA é professora do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ e pesquisadora do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, no Laboratório de Políticas Públicas da mesma universidade. Foi premiada no Primeiro Concurso Anísio Teixeira de Monografias, no eixo “Currículo”, com a publicação do trabalho Conhecimento escolar em língua materna: a qualidade da transposição didática nos livros escolares, publicado na coletânea organizada pelo Centro de Referência da Educação do Município do Rio de Janeiro. Apresentou o trabalho A didática da língua materna: especificidade de um conhecimento escolar, no XI ENDIPE, parte de sua dissertação de mestrado defendida em 2001 no Programa de Pós-Graduação da UFRJ sob a orientação da professora Alice Ribeiro C. Lopes. E-mail: cmiranda@vetor.com.br

Referências bibliográficas

- ABREU, Haroldo, (1993). A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. *Proposta*, Rio de Janeiro, n° 59, p. 5-14, dez.
- APPLE, M., (1982). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____, (2001). Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n° 16, p. 61-67.
- BOWE, R., BALL, S., (1992). *Reforming education & changing schools – case-studies in policy sociology*. London, NY: Routledge.
- CANDAU, Vera Maria F., (1998). Interculturalidade e educação na América Latina. *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n° 77, p. 38-43.
- CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem, (2000). *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.

- CANEN, Ana, OLIVEIRA, Renato J., FRANCO, Monique, (2000). Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 113-126.
- CANEN, Ana, (2001). Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação*: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: Intertexto, p. 63-77 (Cadernos PENESB nº 3).
- CANEN, Ana, MOREIRA, A. F. B., (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo crítico na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- CUIABÁ, MT, Secretaria Municipal de Educação, (2000). *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*.
- D'ADESKY, Jacques, (2001). *Pluralismo étnico e multiculturalismo*: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas.
- FLEURI, Reinaldo M., (2002). *A questão da diferença na educação*: para além da diversidade. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.
- GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G., (1998). *O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GINZBURG, Carlo, (1989). *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Federico Carotti.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio A., (2002). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34.
- HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 2, nº 22, p. 16-46.
- _____, (2003). *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO. Organizado por Liv Sovik. Tradução de Adelaine Laguardia Resende et al.
- HENRIQUES, Ricardo, (2000). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
- _____, (2001). *Desigualdade racial no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.
- MCLAREN, Peter, (1998). A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. *Revista Pátio*, ano 2, nº 6, p. 24-33.
- _____, (2000a). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe.
- _____, (2000b). *Multiculturalismo revolucionário – pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa.
- MOREIRA, Antônio Flávio B., (2000). Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares – Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração (Porto Editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian), Braga, Portugal.
- _____, (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, nº 18, p. 65-81.
- MOREIRA, Antônio Flávio B., MACEDO, E., (2002). Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 11-33.
- OLIVEIRA, Ivone Martins, (1994). *Preconceito e autoconceito*: identidade e interação na sala de aula. Campinas, São Paulo: Papirus.
- PAIXÃO, Marcelo, (2000). Desenvolvimento humano e as desigualdades étnicas no Brasil: um retrato do final do século XX. *Proposta*, Rio de Janeiro: FASE, ano 29, nº 86, p. 30-51, set.-nov.
- PINTO, Regina P., (1992). Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, nº 80, p. 41-50, fev.
- SANT'ANNA, Wânia, (2001). Desigualdades étnico/raciais e de gênero no Brasil – as relações possíveis dos Índices de Desenvolvimento Humano ajustado ao gênero. *Proposta*, Rio de Janeiro, FASE, ano 30, nº 88/89, p. 16-33, mar./ago.
- SANTOS, Joel Rufino dos, (1984). *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, Ana Célia, (2001). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA.
- SILVA, Nelson do Valle, HASENBALG, Carlos A., (1992). *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo & IUPERJ.
- SILVA, Tomaz Tadeu, (1997). *Currículo e cultura como prática de significação*. Texto apresentado no IV Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. Porto Alegre – RS.

Recebido em setembro de 2003
Aprovado em dezembro de 2003