

Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas Escolas

Ana Maria Eyng*

Resumo

O estudo objetiva instigar o diálogo sobre as relações entre currículo escolar, diversidade e violência nas escolas, tendo como referência as questões conceituais analisadas nos textos de Arroyo (2007), McLaren (2008), Silva (2007), Castels (2008), Apple e Buras (2001), Candau (2005, 2008), Hall (2005), Moreira (2002), Ball (2001) e Bordieu (1996), além dos documentos legais que definem as atuais políticas educacionais. As tensões que circulam e atravessam o contexto escolar, o jogo de forças, interesses e a diversidade contribuem para a configuração do fenômeno das violências nas escolas. Nesse contexto, marcado pelas desigualdades e exclusão constituem-se como fundamentais a formulação, a implementação e avaliação de políticas e práticas curriculares que efetivem o diálogo em face das tensões e conflitos produzidos pelas abordagens monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Diversidade; Violências nas escolas.

Curricular practics and policies, multiculturalism and violence in schools

Abstract

This study aims at provoking the dialog about the relationship between school curriculum, diversity and violence in schools, having a reference in the conceptual issues analized in the texts of Arroyo (2007), McLaren (2008), Silva (2007), Castels (2008), Apple (2008), Candau (2005, 2008), Hall (2006), Moreira (2002, 2003), Ball (2001), Bordieu (1996), besides legal documents that define the current educational policies. The tensions that surround and cross the school context, the power struggles, interests and the diversity contribute to the configuration of the phenomenon of violence in schools. In this context, marked by inequalities and exclusion, the formulation, implementation, and evaluation of curricular policies and practices that make real the dialog towards the tensions and conflicts produced by approaches, monocultural, ethnocentric and hegemonic is seen as as fundamental.

Keywords: Curricular policies; Diversity; Violence in schools.

* Professora e pesquisadora no programa mestrado e doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Pedagogia na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) (1983), mestre em Pedagogia Universitária na PUCPR (1995), mestre em Inovação e Sistema Educativo – Universidad Autonoma de Barcelona – UAB (1998), e doutora em Pedagogia na UAB (2001). Curitiba, Paraná, Brasil.

Ana Maria Eyng

Introdução

No texto são abordadas as tensões que circulam e atravessam o contexto escolar, o jogo de forças e interesses e a diversidade ali existentes, que, se não adequadamente compreendidas e trabalhadas, contribuem para que o fenômeno da violência nas escolas se agrave. Na reflexão sobre o assunto se busca problematizar e enfatizar o paradoxo que ocorre no campo das políticas educacionais que estabelece a gestão democrática e, paralelamente, o controle externo por meio dos programas de avaliação regulatórios.

Relacionada ao contexto escolar, tal reflexão aborda o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, e que se vincula ao objetivo de desenvolvimento do milênio da Educação básica de qualidade para todos.

As tensões produzidas a partir do campo das políticas incidem na sua formulação e implementação, bem como nas práticas curriculares, confrontadas também com a diversidade, gerando campos de conflitos, afetando a convivência, enfim, incidindo no clima escolar e nos resultados ali produzidos. Adotando a concepção de currículo como realidade interativa que integra representação e ação, compreende-se que o currículo define e é definido por uma conjunção de fatores de naturezas e origens diversas e que se manifestam de forma explícita ou implícita no contexto escolar.

A partir desses pressupostos, objetiva-se, neste estudo, provocar o diálogo sobre as relações entre currículo escolar, diversidade e violência nas escolas, tendo como referência as questões conceituais analisadas nos textos de Eyng (2009), Battaglia (2008), McLaren (2001), Castels (2008), Apple and Buras (2008), Chrispino (2008), Schabbel (2008), Arroyo (2007), Silva (2007), Candau (2005, 2008), Hall (2005), Moreira (2002), Ball (2001), Bordieu (1996) e Goodson (1995), além dos documentos legais que definem as atuais políticas educacionais.

Educação básica de qualidade para todos, na perspectiva contemporânea, implica a discussão das questões políticas, econômicas e culturais que incidem na configuração do espaço escolar e, conseqüentemente, no modo como as relações de poder e as identidades são concebidas, atravessam o currículo e incidem na maneira como a concepção e gestão desse espaço é formatado. A análise dessas múltiplas causalidades e implicações pode ajudar na compreensão do jogo de forças que produz as violências nas escolas e, a partir dessa compreensão, esboçar possibilidades para assumir o compromisso de tornar, de fato, a educação básica de qualidade para todos.

Para ampliar essa discussão, serão analisados os seguintes aspectos: a) violência produzida nas tensões entre as relações de poder; b) imagens identitárias veiculadas e produzidas no campo curricular; c) educação básica de

qualidade: o desafio do multiculturalismo no currículo; d) para efetivar o compromisso da educação básica de qualidade para todos; e) o currículo como espaço de mediação num contexto marcado pela diversidade.

Violências produzidas nas tensões entre as relações de poder

A necessidade de investigação da temática tem se ampliado diante do agravamento dos casos de violência nas escolas nos últimos anos, o que trouxe o tema ao centro das preocupações e discussões. Conforme Eynng (2009), “nas escolas, as violências podem se evidenciar por meio de agressões e constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos” (EYNG, 2009, p. 68). Profissionais da educação, pesquisadores e formuladores de políticas públicas têm analisado o fenômeno, buscando compreender suas causas e seus efeitos sobre alunos, pais, professores, gestores e outros protagonistas que constituem a comunidade escolar.

A preocupação com as crianças, os adolescentes e jovens passou a ser das famílias e das escolas, da sociedade, dos governos e da mídia, das ciências humanas, do direito e das políticas sociais. As condutas dos educandos nos obrigam a tentar saídas e intervenções coletivas. Por que essas formas de ser são tão surpreendentes em crianças e adolescentes? De onde elas vêm? Da escola? Das condições sociais e morais em que são socializadas fora das escolas? Poderiam ter sido evitadas? Temos poder de evitá-las? Ao menos dispomos de condições materiais e de artes para tratá-las? (ARROYO, 2007, p. 21)

A diversidade é inerente à constituição dos sujeitos, contudo os pressupostos da modernidade, com os quais as representações existentes na sociedade a escola ainda opera, adota a ideia de um sujeito padronizado, estereotipado. Assim, as posturas, reações e ações de crianças, adolescentes e jovens causam perplexidade, geram conflitos, os quais, quando não compreendidos, poderão ser agravados na aplicação de medidas que pretendam superá-los.

Nesse sentido, importa compreender que a diferença é produzida no contexto sócio-histórico, existe na relação, na produção de significados com os quais são feitas as distinções.

[...] O que comumente chamamos de distinção, uma certa qualidade, mais frequentemente considerada como inata (fala-se de “distinção natural”), de porte, de maneiras, é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. (BORDIEU, 1996, p. 18)

Ana Maria Eyng

Os traços distintivos, que sublinham as diferenças no contexto contemporâneo, são atravessados por tendências em conflito. É o que assinala Castels (2008) ao afirmar que “nosso mundo, nossa vida vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade” (p. 17). A produção da diferenciação, a tentativa da homogeneização e as tensões resultantes não são fenômenos recentes. O que se tem observado é a intensificação do conflito, pois

[...] juntamente com a revolução tecnológica, a transformação do capitalismo e a derrocada do estatismo, vivenciamos no último quarto de século o avanço de expressões poderosas de identidade coletiva que desafiam a globalização e o cosmopolitismo em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes. (CASTELS, 2008, p. 18)

Nesse contexto, os sujeitos estão assujeitados, e essa sujeição amplia tensões já existentes e gera novos pontos e espaços de conflito, produz efeitos e, entre esses, a violência nas escolas, pela qual “as crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização” (ARROYO, 2007, p. 12).

Assim, no atual modelo civilizatório, fortemente regulado pelo setor econômico, o espaço escolar é uma caixa de ressonância do espaço social que é “construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação: [...] o capital econômico e o capital cultural” (BORDIEU, 1996, p. 19). Se por um lado as vinculações, parcerias, concepções podem ser facilitadas, por outro o surgimento e a gestão dos conflitos podem também ser beneficiados pela proximidade entre os envolvidos, pois “os agentes têm mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas” (BORDIEU, 1996, p. 19).

No campo das políticas educacionais e curriculares, princípios e tendências conflitantes coexistem, ampliando as tensões e diversificando as forças em jogo no contexto escolar. Exemplo disso são as políticas que estabelecem, ao mesmo tempo, a gestão democrática, cujo princípio básico é a participação, a autonomia e a avaliação externa em larga escala, que estabelece índices aos quais todas as escolas são igualmente submetidas.

É o que se observa no Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Esclarece, no artigo primeiro, que compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação

básica” (BRASIL, 2007). Embora o decreto indique que a adesão de Municípios, Estados ou Distrito Federal ao compromisso será voluntária, mediante assinatura de termo de adesão, a pressão produzida pela divulgação dos resultados das avaliações não deixa muita opção no sentido de aderir ou não. Portanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – passa a ser utilizado como referência, sendo constituído com base em processos unificados de avaliação que enfatizam o desempenho dos estudantes.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Com isso, no âmbito da escola são reforçadas e mantidas políticas e práticas regulatórias, mais alinhadas aos modelos de gestão autocrática, no qual as estruturas e funções da gestão educacional, conforme Ball (2001), “ênfatisam as políticas, auditoria, regulação e [...] tal como defendido pela OCDE, refletem o papel de ‘controle à distância’ do ‘estado mínimo’ ou aquilo que Neave (1998) chama de ‘o novo estado avaliador’.” (BALL, 2001, p. 112). Ressalta que, nesse contexto, “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (AMIN, 1997, p. 129 e 133, apud BALL, 2001, p.102).

No macrocontexto econômico, analisam Apple e Buras (2008), o neoliberalismo “tem trabalhado para redefinir a democracia nos termos do livre-mercado, com os ‘consumidores’ escolhendo ‘produtos’ educacionais como interesses pessoais, e não como cidadãos que se mobilizam coletivamente pela educação como um bem público” (APPLE; BURAS, 2008, p. 14). E acrescentam, além disso, “a classe média gerencial tem buscado honrar o código de eficiência neoliberal nas escolas, enquanto também determina, por formas intermináveis de avaliação, o grau em que se atinge (em geral) os padrões neoconservadores” (APPLE; BURAS, 2008, p. 14). Assim, com as políticas e programas de avaliação da educação básica em curso, “o ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de marketing e competição)” (BALL, 2001, p. 109). Tais alterações têm produzido dois resultados conflituosos, segundo análise de Ball:

Ana Maria Eyng

[...] Por um lado, o aumento da individualização, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, na filiação sindical e na construção de novas formas de filiação institucional e, por outro, a geração de uma “comunidade” – cultura corporativa – que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, aquilo que Willmott (1993, p. 517) denomina “governo da alma dos empregados”. (BALL, 2001, p. 109)

E, ainda, com as políticas de descentralização da gestão no espaço educacional

[...] as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento, como, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. É isto que Peters e Waterman (1982) chamam de “flexibilidade e rigidez simultâneas”. (BALL, 2001, p. 109)

Tem-se, assim, a mudança do modelo de estado de bem-estar social – o estado provedor – se convertendo em estado mínimo, que delega, terceiriza para a iniciativa privada e para organizações não governamentais as atividades antes assumidas pelos setores públicos: “a ênfase muda do estado provedor para o estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados” (SCOTT, 1995, p. 80, apud BALL, 2001, p. 111).

Outro exemplo são as políticas de universalização do acesso, que aumenta ainda mais a diversidade já existente no interior da escola e não cria as condições necessárias para que se estabeleça o convívio, o diálogo entre as diferenças. A política prescritiva, também adjetivada por Candau (2008) de “assimilacionista”, este tipo de política “favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p. 50).

Assim, no âmbito das escolas são mantidas políticas e práticas de homogeneização.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do cur-

Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas

riculo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. Segundo McLaren, “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura”. (1997, p. 115) (CANDAUI, 2008, p. 50)

São mantidos e reforçados, portanto, os traços do paradoxo no campo das políticas educacionais, da gestão democrática prescrita e regulada por meio dos programas de avaliação e da inclusão da diversidade num currículo monocultural.

Imagens identitárias veiculadas e produzidas no campo curricular

Na discussão acerca da teorização, no campo do currículo, é possível identificar as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, cujas abordagens e ênfases são bastante diferenciadas. Silva (2007) chama a atenção para o seguinte:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

Os currículos não são neutros, ao contrário, têm intencionalidades, ainda que não estejam claramente explicitadas. Silva (2007) afirma que “na perspectiva pós-estruturalista [...] o currículo é uma questão de poder. [...] Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2007, p. 16). É importante destacar que o tipo de conhecimento privilegiado se dá em função da teoria adotada e que diferentes teorias produzem diferentes currículos e “diferentes currículos produzem diferentes pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10). Assim, destaca esse autor, o currículo não apenas representa como também faz, exercendo notável diferença sobre as pessoas. “As instituições sociais processam conhecimentos, [...] e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. [...] Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas” (GOODSON, 1995, p. 10). Nesse *processamento diferencial* das pessoas, em que as identidades são construídas na inter-relação de forças e relações de poder, não se pode esquecer que

Ana Maria Eyng

[...] tal construção de identidade deve levar em conta as relações entre a formação subjetiva e a totalidade mais ampla das relações sociais capitalistas globalizadas. O capitalismo, aqui, não deve ser percebido como um calmante, mas como um trem sem freios que está despedaçando tudo que encontra em seu caminho, seguindo em frente para atacar, sem piedade, a possibilidade de se construírem livres formas associativas de trabalho e o florescimento das capacidades humanas. (MCLAREN, 2001, p. 177-180)

Na perspectiva da inclusão, da garantia dos direitos humanos, dentre os quais está o acesso à educação básica de qualidade, e sua permanência nela, com base no pressuposto de que os saberes e conhecimentos privilegiados no currículo incidem na constituição das identidades, faz-se necessário que as políticas e práticas curriculares considerem a diversidade cultural dos sujeitos. Sobre isso, alerta Candau (2008),

[...] nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização. (CANDAU, 2008, p. 50)

Assim, pensar o currículo implica pensar em diferenças diversas, nas múltiplas identidades que transitam, se constituem e são constituídas no espaço escolar, bem como superar as concepções que as consideram na perspectiva monocultural e hegemônica, a partir da compreensão de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7), pois

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13)

A consideração dessa multiplicidade cambiante de identidades possíveis, no campo do currículo, é analisada por Apple e Buras (2008), que assinalam:

Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas

Entretanto, talvez mais relevante [...] seja a compreensão de Boal de que cada um de nós pode usar muitas “máscaras” e participar de muitos “rituais”. Em outras palavras, nossas identidades e ações são múltiplas e complicadas. Posicionamo-nos de diversas maneiras ao longo de eixos variados de poder e dentro de um nexos de relações e contextos inconstantes. (APPLE; BURAS, 2008, p. 16)

Assim, o sujeito na contemporaneidade não pode ser concebido como tendo “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p.12), ainda que possamos “continuar sonhando com alunos bons, alunos submissos, disciplinados, atentos, sem resistência, reação ou contestação” (ARROYO, 2007, p. 35-36). Mas

[...] as formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se se chocam com nossas formas pedagógicas e docentes de pensar e pensá-los. Formas a que não estamos acostumados, uma vez que os alunos parecem revelar que veem o mundo, a escola e o conhecimento, a vida e seus mestres em outra lógica do que a nossa. (ARROYO, 2007, p. 36)

Os referenciais com os quais os docentes concebem os estudantes e interagem com eles não se mostram mais suficientes ou apropriados. Essa constatação pode provocá-los para a discussão e construção de referenciais capazes de dialogar com “as formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se”. Nesse sentido, Arroyo (2007) enfatiza: “Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens com que os representam” (ARROYO, 2007, p. 35). Contudo, a questão permanece, ou melhor, se torna ainda mais desafiante: É possível estabelecer esse diálogo? Como trabalhar nessa perspectiva?

A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o novo imperativo transcultural, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “*temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*” (2006, p. 462)’ (CANDAUI, 2008, p. 49, grifo nosso,).

Enfim, não se podem ignorar as tensões entre igualdade e diferença, que são reforçadas no atual contexto, em face da homogeneização provocada pela globalização e do aumento da consciência da singularidade cultural presente nas múltiplas identidades, mas também é importante ter claro que “essas expressões encerram acepções múltiplas, são altamente diversificadas e seguem os contornos pertinentes a cada cultura, bem como às fontes históricas da formação de cada identidade” (CASTELS, 2008, p. 18).

Ana Maria Eyng

Educação básica de qualidade: o desafio do multiculturalismo no currículo

A cultura se caracteriza como processo social no qual são produzidos sujeitos e subjetividades. Configura-se no conjunto das produções humanas, materiais e simbólicas, espaço/temporalmente situadas, permeadas por relações de poder e de produção de sentidos e significados. A perspectiva curricular pós-crítica, a partir da categoria cultura, aborda as questões de gênero, raça, etnia e sexualidade na tentativa de promover uma educação intercultural, questões essas com as quais o diálogo no espaço escolar tem sido tenso, conflituoso quando ocorre, pois é mais frequente observar um intenso silêncio em torno delas.

A relevância e a importância da efetivação de uma educação intercultural parece já terem sido evidenciadas. Mas vale destacar que “a questão multicultural nos últimos anos adquire cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, no âmbito internacional, continental e local” (CANDAU, 2005, p.13).

A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz a sensível diversidade de culturas encontradas hoje no interior de um dado país e entre os diferentes países do globo. Essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. (MOREIRA, 2002, p. 17)

Nas considerações sobre o multiculturalismo e sua definição, Silva (2007, p. 150) afirma: “O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo”. Moreira (2002, p. 16) assinala que entre outros significados, “multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar”. E complementa Candau (2005, p. 49):

[...] convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevemo-nos a afirmar que sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões.

Retomando a ideia da ambiguidade do multiculturalismo, apresentada por Silva (2007), especialmente no que se refere às tendências em oposição de

Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas

multiculturalismo, evidencia-se que “por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas” (p. 85). Por outro lado, pode ser compreendido “também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca [...] para a cultura dominante” (p. 85).

A abordagem multicultural, analisada nos estudos de Castels (2008), inclui movimentos de tendências diversas; assim,

[...] incorporam movimentos de tendência ativa voltados à transformação das relações humanas mais básicas, como, por exemplo, o feminismo e o ambientalismo. Mas incluem também ampla gama de movimentos reativos que cavam suas trincheiras de resistência em defesa de Deus, da nação, da etnia, da família, da região, enfim, das categorias fundamentais da existência humana milenar, ora ameaçada pelo ataque combinado e contraditório das forças tecnoeconômicas e movimentos sociais transformacionais. (CASTELS, 2008, p. 18)

Na educação, na definição das políticas e práticas do currículo, as relações de poder mantêm processos de dominação e subalternidade, fortalecendo algumas vozes e silenciando outras tantas. É o que demonstram Apple e Buras (2008): “a dominação e a subalternidade se misturam e se confundem, formando uma teia enredada de interrelações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais” (APPLE; BURAS, 2008, p. 16-17). E ressaltam esses autores: “São exatamente essas ausências e essas formas de lutas históricas e contemporâneas que devem ser ouvidas, além das complexidades que as circundam” (p. 10).

Para efetivar o compromisso da educação básica de qualidade para todos

Nos questionamentos que atravessam a reflexão apresentada ao longo do texto, podem ser vislumbrados delineamentos que permitem assumir e viabilizar a educação básica de qualidade para todos. Para consecução de tal intento, faz-se necessário ir além do reconhecimento da diversidade cultural presente no espaço escolar, assumindo como pressuposto que uma educação de qualidade para todos no contexto contemporâneo pressupõe abordagem intercultural, conforme o posicionamento de Candau (2008, p. 52):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta

os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nessa perspectiva são esboçadas possibilidades para que se possa efetivar uma educação intercultural e, assim, garantir o direito à educação básica de qualidade para todos.

As proposições encontradas nos estudos de Candau (2008), Moreira (2002) e Arroyo (2007) são indicativos substanciais nesse encaminhamento, de tal forma que o processo educativo concebido e operacionalizado nas políticas e práticas curriculares sejam capazes de atender a três reivindicações: suprir e assumir as necessidades e desafios da educação intercultural; considerar e contemplar as implicações do multiculturalismo no cotidiano escolar; avaliar e reinventar as formas de convívio com a diversidade nos espaços escolares. Com base nessas proposições, o currículo poderá se constituir num espaço que provoque e efetive a mediação perante as tensões e aos conflitos. É apresentada, a seguir, uma síntese dessas reivindicações, que se constituem, ao mesmo tempo, em possibilidades para a educação intercultural de qualidade para todos.

A primeira possibilidade está no atendimento das necessidades e dos desafios da educação intercultural apresentados em Candau (2008) e que a autora diz terem sido produzidos ao longo de seus diferentes estudos já publicados, suas considerações são agrupadas em quatro núcleos (p. 53-54), que compreendem:

- 1) “Desconstrução” de posicionamentos, crenças e práticas de exclusão. Para tanto, é necessário “penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos” (p. 53). E ainda: “questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares”.
- 2) “Articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas” (p. 53), o que supõe o “reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as” (p. 53). Também reconstruir o que é considerado comum nos diversos saberes e práticas, de forma que se garanta que neles “os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, asse-

gurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar” (p. 53).

3) “Resgate dos processos de construção das identidades culturais tanto no nível pessoal como no coletivo” (p. 53). Para tanto, “um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais” (p. 53). Ressalta tanto as pessoais quanto as coletivas, “e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional” (p. 53). Além disso, enfatiza a autora que é necessário que se considerem “os aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição das novas identidades culturais” (p. 53). Sugere, portanto, que “se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’[...], como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento” (p. 53).

4) “Promover experiências de interação sistemática com os “outros” (p. 54). Isso ajudaria a “sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido” (p. 54). Assim, “é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (p. 54). Isso implica “reconstruir a dinâmica educacional”, pois a “educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (p. 54). Mas “trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve” (p. 54). E ainda: “No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.” (p. 54).

A *segunda possibilidade* está focalizada nas implicações do multiculturalismo para o currículo, estabelecidas por Moreira (2002, p. 25-28), e que aponta quatro aspectos que o reconhecimento da diferença cultural na sociedade e na escola traz para a prática pedagógica: 1) o abandono de uma perspectiva monocultural. 2) a necessidade de reescrever o conhecimento com base nas visões e experiências dos diferentes grupos. 3) a ancoragem social, que implica entendimento de como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. “Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal” (p. 27). 4) a criação de um contexto no qual as interrelações favoreçam a aprendizagem. Assim, “o diálogo é visto mesmo como o elemento norteador das estratégias pedagógicas” (MOREIRA, 2002, p. 28).

A *terceira possibilidade* está no atendimento à necessidade de reinventar o convívio no contexto escolar proposto por Arroyo (2007, p. 323-324). O autor constata que “quando as indisciplinas e as violências nos amedrontam porque quebram o convívio pacífico nas escolas, cresce a preocupação com as formas de agrupar os educandos(as)” e recomenda “respeitar em vez de quebrar as identidades e proximidades dos tempos humanos parece ser a tendência” (p. 324).

Nas escolas, os alunos convivem, quase exclusivamente, segundo a organização das turmas. “O trato dado nas redes e nas escolas à enturmação condiciona a possibilidade de termos convívios ricos ou pobres, flexíveis ou rígidos durante o ano letivo” (ARROYO, 2007, p. 324). Além da padronização, da falta de flexibilidade nas formas e espaços de convivência na escola, Arroyo (2007) questiona também a necessidade de se considerar que “a articulação entre tempos de sobrevivência e tempos de escola é demasiado tensa para milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares” (p. 405). E ainda: “Enquanto essa tensão não for equacionada e enfrentada com políticas corajosas da infância, da adolescência e da juventude, o direito à educação continuará distante” (p. 405), pois “sem liberar as crianças, adolescentes e jovens das dramáticas lutas de sobrevivência os tempos de estudo e de escola terminarão sacrificados e com eles será sacrificado o seu direito à educação básica universal” (p. 404-405). É também “urgentíssimo equacionar as tensas relações entre tempos de vida e de trabalho dos profissionais da educação básica” (p. 405).

As políticas e práticas já consolidadas parecem afirmar, contudo, que “as equipes diretivas das escolas preferem essa rigidez, pois é mais fácil administrar turmas rígidas, definidas no início do ano e mantidas quase inalteradas por todo o ano letivo” (ARROYO, 2007, p. 324).

Administrar a escola como uma cadeia de produção é mais fácil, ainda que não seja o mais educativo, ou ainda que empobreça os processos de aprendizagem. [...] Alunos e professores terminam isolados em estreitos convívios humanos. Sem dúvida que para todos essa regularidade e rigidez na administração dos convívios é a mais fácil, porém será a mais oportunizadora de aprendizagens sociais, culturais, humanas? (ARROYO, 2007, p. 325).

Essas formas de organizar e formatar os convívios no cotidiano escolar, presentes numa longa tradição histórica e produtos dela, podem ser relacionadas com as estratégias de homogeneização. Portanto, a convivência no espaço escolar não prepara para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre as diferenças e os diferentes grupos sociais e culturais. Não prepara ainda para enfrentar os conflitos provocados pela diversidade, o que em Candau (2008, p. 52) é identificado como “assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”; assim, não “é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”.

Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas

Diante dessas constatações, Arroyo (2007) questiona: “Quando [...] colocarmos como horizonte a formação plena dos educandos, será aconselhável quebrar essa rigidez?” E acrescenta mais uma questão: “Seria possível administrar propostas de enturmação que propiciem tempos e espaços mais ricos tanto para o convívio dos educandos como dos educadores?” (p. 325).

Arroyo (2007) conclui, constatando: “Sem políticas corajosas de liberação de tempos e de humanização dos tempos de docência dificilmente o respeito às trajetórias e aos tempos humanos dos educandos(as) e educadores(as) encontrará a reclamada centralidade” (p. 405).

O currículo como espaço de mediação num contexto marcado pela diversidade

O currículo se constitui como potencial espaço para a mediação no cotidiano escolar, no qual a diversidade opera com diferentes racionalidades e as identidades e ações são múltiplas e complicadas, e os posicionamentos se configuram de diversas maneiras “ao longo de eixos variados de poder e dentro de um nexos de relações e contextos inconstantes” e se pode identificar “uma teia enredada de interrelações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidade’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais, segundo Apple e Buras (2008, p.16-17).

A diferença de racionalidades que se manifestam na diversidade cultural e nas “formas adolescentes e juvenis de sobreviver, de pensar e de comportar-se” (ARROYO, 2007, p. 36) são incompatíveis com os referenciais com os quais os docentes concebem e interagem com os estudantes, o que se converte em fonte geradora de conflitos e requer mediação, palavra essa que “vem do latim *mediatione*, interveniência, intermediação, é um dos meios voluntários de solução de conflitos, por intermédio do qual duas ou mais pessoas buscam obter uma solução consensual que possibilite preservar o relacionamento entre elas” (SCHABEL, 2008, p. 29).

Nesse contexto, marcado pelas desigualdades, exclusão e estranhamento, constituem como fundamentais a formulação e a implementação de políticas e práticas curriculares que provoquem e efetivem a mediação diante das tensões e dos conflitos produzidos pelas abordagens monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas. Schabbel (2008) afirma que mediação trata-se de uma

[...] prática interdisciplinar que visa, principalmente, à construção de um espaço entre pessoas em conflito que permita perceber e reconhecer as diferenças, discutir as divergências, negociar convergências possíveis, criar vínculos, transformar possibilidades a partir do diálogo onde os participantes reconhecem a si mesmos e reconhecem a perspectiva do outro como protagonistas

Ana Maria Eyng

de experiências e comportamentos. Apropriando-se de seu próprio poder de pessoas – empoderamento – pertencentes a um grupo social, criam possibilidades para a retomada do crescimento e desenvolvimento das relações estagnadas pelo conflito. (SCHABBEL, 2008, p. 29)

A concretização do intuito da mediação está em contribuir para a efetivação da educação intercultural, favorecendo a cooperação, a convivência na diversidade, o diálogo com a diferença e a superação dos conflitos e das violências nas escolas. Mas o que se verifica é a dificuldade tanto na percepção quanto no enfrentamento dos conflitos. Nesse sentido, Chrispino (2007) constata: “Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar”.

O preparo para o diálogo com a diversidade na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares pode ter uma contribuição crucial para que as políticas e práticas curriculares trabalhem adequadamente com as questões multiculturais e promovam efetivamente a garantia do direito de acesso à educação básica de qualidade para todos e permanência nela também com qualidade, viabilizando, assim, processos pedagógicos que superem a exclusão e a violência nas escolas.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

APPLE, M.; BURAS, K. L. e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2010/2007/Decreto/D6094.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

BATTAGLIA, M. C. L. **Mediação escolar**: uma metodologia de aprendizado em administração de conflito. Disponível em: <<http://www.jlbelas.psc.br/MediaEscola.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

BORDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., jan./mar. 2007, v. 15, n. 54, p.11-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

EYNG, A. M. O observatório de violências nas escolas - PUCPR: uma proposta de pesquisa e mediação no espaço escolar ENS, Romilda Teodora In: BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **O trabalho do professor no espaço escolar**, Curitiba: ed. Champagnat, 2009.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MCLAREN, P. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren. Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, 2002.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHABELL, C. **Mediação escolar de pares**: semeando a paz entre os jovens. Willis Harmann House. Disponível em: <http://www.colibriassessoria.com.br/mediacao_escolar_de_pares.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Correspondência

Ana Maria Eyng – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 80215-901 – Curitiba, Paraná, Brasil.

E-mail: ana.eyng@pucpr.br

Recebido em 18 de junho de 2010

Aprovado em 09 de agosto de 2010