

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE GESTORES
EDUCACIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MÁSTER EM DIREÇÃO DE
CENTROS EDUCATIVOS DA UNIVERSIDAD VILLANUEVA**

RICARDO DE ALMEIDA DA SILVA

Orientadora: PhD. Ana Ivenicki

RIO DE JANEIRO

2020.2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RICARDO DE ALMEIDA DA SILVA

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE GESTORES
EDUCACIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO MÁSTER EM DIREÇÃO DE
CENTROS EDUCATIVOS DA UNIVERSIDAD VILLANUEVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de mestre
em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki

RIO DE JANEIRO

2020

DD111" DA SILVA, RICARDO DE ALMEIDA
"PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE
GESTORES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO
MÁSTER EM DIREÇÃO DE CENTROS EDUCATIVOS DA
UNIVERSIDAD VILLANUEVA / RICARDO DE ALMEIDA DA
SILVA. -- Rio de Janeiro, 2020.
85 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Multiculturalismo. 2. Educação. 3.
Diversidade. 4. Interculturalidade. 5. escolas. I.
Ivenicki, Ana, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Àquele que é a fonte e o fim de todo conhecimento, O qual toda ciência pode servir de caminho.

À minha amada esposa Amanda, pelo amor que dedica todos os dias a nossa família, que consegue reunir força e delicadeza em tudo o que vive.

Aos meus filhos Mariana, Catarina, José Bento e João Paulo, presentes de Deus na minha vida, que muito me facilitam na desafiante responsabilidade paterna.

Aos meus pais, Alice e José Heloísio e minha irmã Raphaela, que sempre foram meu alicerce nos momentos mais difíceis e se sacrificaram para que nosso lar fosse repleto de amor e de alegria.

À minha avó Alice, que aos seus 85 anos distribui energia e amor a todos nós e às tias Ângela e Conceição, por todo o carinho que dedicam à nossa família.

Aos amigos que me apoiam e são minha segunda família: Rodrigo, Hebert, Alessandro, Cláudio, Michael, Leonardo, Alice e Natália. Muito obrigado por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos que, além da amizade, contribuíram para com seus olhares apurados na produção desse material, em especial Alexandre Ikenami, Luiz Astorga e Felipe Segadas.

Aos professores do Colégio Porto Real, pela honra de trabalhar com cada um deles. Muito obrigado por fazerem de nossa escola um lugar de esperança e alegria em educar.

Ao professor João Malheiro, que me incentivou a desbravar os caminhos educacionais com sua paixão por educar. Que sua energia nunca acabe e continue nos contagiando todos os dias.

À Solange, cuja dedicação e carinho aos alunos do PPGE é algo que nos comove e incentiva a sermos pessoas melhores.

E, por fim, um agradecimento todo especial à minha orientadora Ana Ivenicki. Por cada incentivo, ensinamento, conselho e, principalmente, paciência em me guiar por esses tempos, como uma verdadeira educadora. Nunca agradecerei suficientemente o apoio nesses tempos de mestrado.

RESUMO

A presente dissertação procurou analisar as questões multiculturais que envolvem o âmbito educacional a partir de uma análise de caso do curso de Máster em Gestão de Centros Educativos da Universidade Villanueva, em Madrid na Espanha e das observações de instituições de ensino madrilenhas e uma brasileira. O objetivo desse trabalho foi apresentar o paradigma multicultural como elemento chave para a compreensão dos desafios pedagógicos (IVENICKI, 2018) que gestores e formadores educacionais devem considerar em suas práticas e analisar a presença de tal perspectiva nas distintas situações cotidianas tanto das escolas observadas como o referido curso de formação. Tendo como base a metodologia de estudo de caso, a pesquisa foi dividida em três partes: a primeira composta pela apresentação do referencial teórico acerca do conceito de inter/multiculturalismo, bem como dos conceitos-chaves que incorporam o desenvolvimento epistemológico da perspectiva multicultural, assumindo como premissa as considerações de IVENICKI (2018, 2020) e sua abordagem teórico-metodológica sobre o olhar multicultural na Educação e na formação docente. Ainda na análise teórica, buscou-se apresentar olhares acerca de gestão multicultural, currículo e multiculturalismo e práticas multiculturais de modo que esses olhares guiassem as observações feitas em campo; no segundo momento apresentamos as observações feitas nas disciplinas do supracitado Máster e seu diálogo teórico-conceitual com o olhar multicultural, além das oportunidades de desenvolvimento, dado que consideramos que o olhar multicultural poderia enriquecer tanto o currículo quanto os próprios conceitos de gestão educacional presentes no curso; em terceiro lugar, analisamos as experiências acerca das práticas educacionais encontradas nas instituições de ensino, uma vez que há uma pretensa correlação entre os referenciais de gestão abordados pelo máster e as práticas pedagógicas presentes nessas escolas. Por fim, resgatamos as oportunidades que a perspectiva multicultural pode contribuir para a formação de gestores educacionais que possam combater desigualdades e preconceitos presentes no

ambiente escolar, ressaltando o caráter transformador que o olhar multicultural pode exercer nesses espaços.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Interculturalidade. Gestão multicultural. Currículo. Formação docente. Diversidade. Identidade.

ABSTRACT

The present dissertation sought to analyze the multicultural issues that involve the educational field, based on an analysis of a case of the Master's in Educational Centers Management at Villanueva University, in Madrid, Spain, and the observations of some educational institutions in Madrid and one in Brazil. The goal of this work was to present the multicultural paradigm as a key element for the understanding of pedagogical challenges (IVENICKI, 2018) that educational managers and teachers should consider in their practices and analyze the presence of such perspective in the different daily situations at the observed schools as well as this formation course. Based on the case studying methodology, the research was divided into three parts: the first one is composed by the presentation of the theoretical framework about the concept of inter/multiculturalism, as well as the key concepts that incorporate the epistemological development of the multicultural perspective, assuming as a premise, the considerations of IVENICKI (2018, 2020) and her theoretical-methodological approach on the multicultural look in Education and in teacher's training. Still in the theoretical analysis, we sought to present views on multicultural management, curriculum and multiculturalism and multicultural practices in a way that these views could guide the observations made in the field; in the second moment, we present the observations made in the disciplines of the aforementioned Master and its theoretical-conceptual dialogue with the multicultural look, in addition to the development opportunities, as we consider that the multicultural look could enhance both the curriculum and the educational management concepts of the course; thirdly, we analyze the experiences regarding educational practices found in educational institutions, since there is an alleged correlation between the management references addressed by the Master and the pedagogical practices found in these schools. Finally, we rescue the opportunities that the multicultural perspective can contribute to the formation of educational managers who can fight against inequalities and prejudices found in the school environment, highlighting the transformative character that the multicultural look can exert in these spaces.

Key words: Multiculturalism. Interculturalism. Multicultural Management.
Curriculum. Teacher's Formation. Diversity. Identity.

RESUMEN

La presente tesis ha buscado analizar los problemas multiculturales que involucran el campo educativo, a partir de un análisis de caso del Máster en Gestión de Centros Educativos de la Universidad Villanueva, en Madrid, España, y de las observaciones de las instituciones educativas madrileñas y de una institución brasileña. El objetivo de este trabajo ha sido presentar el paradigma multicultural como un elemento clave para la comprensión de los retos pedagógicos (IVENICKI, 2018) que los gestores y formadores educativos deben considerar en sus prácticas y analizar la presencia de dicha perspectiva en las diferentes situaciones cotidianas tanto de las escuelas observadas como el referido curso de formación. Basado en la metodología del estudio de caso, la investigación se dividió en tres partes: la primera compuesta por la presentación del marco teórico sobre el concepto de inter/multiculturalismo, así como los conceptos clave que incorporan el desarrollo epistemológico de la perspectiva multicultural, asumiendo como premisa las consideraciones de IVENICKI (2018, 2020) y su abordaje teórico-metodológico sobre la mirada multicultural en la Educación y en la formación docente. Aún en el análisis teórico, se ha buscado presentar visiones sobre gestión multicultural, currículum y multiculturalismo y prácticas multiculturales para que estas visiones orienten las observaciones realizadas en campo; en el segundo momento, presentamos las observaciones realizadas en las disciplinas del citado Máster y su diálogo teórico-conceptual con la mirada multicultural, además de las oportunidades de desarrollo, dado que consideramos que la mirada multicultural podría enriquecer tanto el currículum como los conceptos de gestión educativa presentes en el curso; en tercer lugar, analizamos las experiencias sobre prácticas educativas encontradas en las instituciones educativas, ya que existe una supuesta correlación entre las referencias de gestión abordadas por el Máster y las prácticas pedagógicas presentes en estas escuelas. Por fin, rescatamos las oportunidades que la perspectiva multicultural puede aportar a la formación de gestores educativos que puedan combatir las desigualdades y prejuicios presentes en el ámbito escolar, destacando el carácter transformador que la mirada multicultural puede ejercer en estos espacios.

Palabras clave: Multiculturalismo. Interculturalidad. Gestión Multicultural.
Currículum. Formación Docente. Diversidad. Identidad.

SUMÁRIO

I – Multiculturalismo e gestão: problematizando a questão	10
1 – Introdução.....	10
2 – Questões e objetivos do estudo.....	12
2.1 – Problema.....	12
2.2 – Objetivos.....	13
3 – Justificativa / relevância.....	14
4 – Hipótese.....	17
5 – Referencial teórico.....	19
6 – Metodologia.....	21
II – MULTICULTURALISMO E GESTÃO MULTICULTURAL.....	24
1 – Educação e Diversidade cultural.....	26
2 – Multiculturalismo e suas vertentes.....	28
3 – Perspectivas multiculturais no currículo.....	32
4 – Multiculturalismo e Gestão.....	35
5 – Perspectivas multiculturais a partir de práticas pedagógicas.....	37
III – ANÁLISE DAS ESCOLAS E DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MÁSTER EM GESTÃO DE CENTROS EDUCATIVOS.....	41
1 – Máster em Direção de Centros Educativos.....	45
1.1 – Estrutura do programa de direção de centros educativos.....	46
1.2 – Ação tutorial (Acción tutorial)	49
1.3 – Direção geral (<i>Dirección general</i>)	53
1.4 – Organização escolar (<i>Organización escolar</i>)	55
2 – Práticas nas escolas	58
2.1 – Colégio J	58
2.2 – Colégio T	62

2.3 – Colégio P	66
2.4 – Colégio B	70
IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS	73
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

I – MULTICULTURALISMO E GESTÃO: PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO

1 – INTRODUÇÃO

A abrangência do olhar multicultural frente aos aspectos educacionais constitui uma importante ferramenta na compreensão das complexidades presentes neste espaço. De fato, ao analisarmos sob a perspectiva multicultural os conflitos, ações e práticas presentes sobretudo no ambiente escolar, poderemos entender as origens de tais situações, bem como vislumbrar possíveis soluções para os problemas encontrados.

As condições sociais, econômicas e culturais nas quais os atores envolvidos se encontram inseridos exercerão influência de maneira mais ou menos significativa, dependendo do contexto escolar analisado. Por exemplo, o espaço em que a escola se encontra pode muitas vezes determinar condições tão precárias, que nem sempre nos permitem classificar, inferir ou comparar acerca das premissas básicas para a construção de um saber.

Contudo, o principal fator de desconstrução de quaisquer generalizações se dá por se levar em conta a pessoa do aluno como único, respeitando a pluralidade que se apresenta no ambiente escolar. Ao discorrer sobre a visão ecológica da perspectiva curricular multicultural, Ivenicki (2018) destaca que é necessário perceber as complexidades locais “de construção identitária, defendendo que esse processo se forma nas múltiplas histórias e entrelaçamentos de tempos e espaços culturais, tornando as identidades docentes e discentes híbridas, múltiplas e, por vezes, contraditórias” (2018, p. 1156). Por isso mesmo é que a diversidade que um docente pode encontrar em sala de aula o desafia constantemente a pensar em práticas cada vez mais plurais, que o permitam alcançar o máximo possível das realidades que o circundam.

Com isso, o papel transformador que a educação desempenha frente às (im)possibilidades que o ambiente escolar pode apresentar denota – como aponta Luckesi (1994)¹ – uma capacidade de democratização, tanto

¹ LUCKESI, C.C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994

independentemente, quanto a partir dos seus agentes e determinantes. Assim, apesar de o contexto social, econômico ou cultural em que a escola e o aluno se encontram inseridos ser fundamental para o desenvolvimento educacional da criança, seu aprendizado deve ser acessado e estimulado constantemente.

Também esse olhar transversal proporcionado pelo multiculturalismo poderá ser útil aos gestores de escolas para as diferentes tensões que precisam administrar em seu cotidiano. A função de compreender a diversidade de pessoas e culturas consiste num dos principais desafios profissionais do gestor. A falta desse entendimento na sua tomada de decisões, bem como nas iniciativas que propõe levar a cabo no projeto educacional de sua escola, poderá não raro gerar incompreensões, injustiças e preconceitos perante toda a comunidade escolar.

A categoria multicultural contribui para esse tema propondo “um projeto de transformação da escola, a partir da visão da diversidade cultural como enriquecedora da mesma” (IVENICKI, 2018, p. 1162), de forma que docentes e gestores possam fazer uso dessa perspectiva como ferramenta essencial para o projeto escolar que será posto em prática por esses agentes.

A necessidade de um projeto pedagógico que contemple um conceito de educação que vá além dos conteúdos regulares e se preocupe com a formação integral da pessoa do aluno, respeitando sua singularidade, demonstra uma resposta a essas dificuldades. Isto porque tais desafios muitas vezes aparentam estar à parte do conteúdo programático das disciplinas elementares, mas penetram todo o cotidiano escolar e afetam as demais habilidades necessárias.

A tensão gerada pela dificuldade em oferecer uma educação de qualidade a um número cada vez maior de pessoas, sobretudo na complexidade do contexto sociocultural, se encontra ao lado do direito à educação a que todo ser humano tem direito. É responsabilidade da escola não reproduzir determinadas injustiças. Conforme destaca Mounier (1964),

“A escola, nos seus diversos graus, não deve ser privilégio de uma fração da nação, uma vez que tem a seu cargo distribuir todo aquele mínimo de conhecimentos que todo homem livre deve possuir, chamando-a a todos os meios e conferindo facilidades efetivas iguais a todos aqueles que em cada geração devem renovar a elite dirigente.” (MOUNIER 1964, p. 134)

Nesse sentido, a perspectiva multicultural se apresenta como uma importante ferramenta para a promoção dessa igualdade de acesso à Educação e contribui para a compreensão das distintas realidades escolares existentes.

Assim, cabe à escola, com seus agentes educacionais, desenvolver atividades que promovam esse aprendizado em seu cotidiano. Neste sentido, algumas instituições percebem o seu dever de educar os alunos para além dos conteúdos programáticos e desenvolvem práticas interessantes que contribuem para que seus alunos cresçam em sua formação humana, sobretudo em busca de uma ética voltada ao respeito e às diversidades presentes na escola.

Por tudo isso elencado, consideramos que a experiência da observação de diferentes realidades escolares sob a perspectiva multicultural, principalmente em um território internacional tão específico como o madrilenho, poderá ser importante para a correlação dos casos observados com a teoria em que se pautou este projeto.

Além disso, a realização de um máster internacional voltado a gestores de diversas partes do mundo constituiu outra grande oportunidade de inserção do olhar multicultural numa escala mais ampla. Também nesse caso o multiculturalismo se faz necessário, pois a complexidade das diferenças socioculturais encontradas por esses gestores demanda certa sensibilidade ao propor um ensino de direção escolar. Naturalmente nem sempre isso aconteceria de maneira plena ou intencional, porém há uma oportunidade clara de se verificar em que intensidade esse elemento pode ser encontrado nos discursos.

2 – QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

2.1 – PROBLEMA

- Inserção / Delimitação / Questões:

Diante da complexidade apresentada, objetivou-se tangenciar algumas respostas, bem como contribuir para análises mais seguras de como a perspectiva multicultural pode ajudar a compreender diferentes espaços escolares. Por si só, este elemento multicultural já constituiu o primeiro desafio que podemos encontrar em nossa investigação, uma vez que os próprios

espaços escolares/acadêmicos são tão heterogêneos quanto a riqueza oferecida pela abordagem multicultural.

Outra questão adicional à qual procuramos dar atenção se refere a quais práticas escolares demonstram ser mais úteis à compreensão multicultural. Esta questão está ligada ao próprio dia-a-dia da escola, já que a base teórica por nós proposta está diretamente vinculada a uma necessidade prática que nem sempre é fácil de ser implementada.

Outra intenção por nós estabelecida consistiu em perceber como os ambientes escolares observados se articulam com o multiculturalismo e suas possíveis contribuições. Tal articulação ocorreu de maneira muitas vezes sutil e subjetiva, e poderia escapar ao olhar mais superficial. Também neste contexto se sobressaiu a importância de encontrar (ou sugerir) um olhar multicultural nos espaços escolares de modo mais intencional e específico, permeando o projeto curricular e pedagógico de uma escola.

Um ponto ulterior de inserção em nossa investigação foi verificar quais eram as possíveis contribuições do multiculturalismo na formação de um gestor escolar, tendo como base as disciplinas oferecidas no máster em direção de centros educativos. O caráter multicultural desse curso já transparece na própria finalidade a que ele se propõe, a saber, ser um programa de graduação voltado para gestores do mundo inteiro, conforme veremos mais à frente. Vale apenas ressaltar que esta inserção está fundamentalmente ligada às nossas observações nos centros educativos analisados.

Como consequência dos demais temas abordados, um último intento adicional foi ponderar, a partir das observações encontradas, como o multiculturalismo contribuiria para formar gestores escolares que possuam um olhar mais voltado para a diversidade e a ética do respeito. Entendemos que a resposta a este último ponto atravessou todas as considerações realizadas.

2.2 – OBJETIVOS

a) Comparar as perspectivas multiculturais entre diferentes escolas do sistema educacional espanhol e uma escola nacional que possui um projeto pedagógico oriundo de um grupo educacional espanhol.

- b) Desenvolver um diálogo entre o multiculturalismo e os principais aspectos dos projetos pedagógicos das escolas analisadas, buscando encontros e divergências.
- c) Verificar a ocorrência de práticas multiculturais no cotidiano escolar, através do estudo de caso das instituições.
- d) Realizar uma análise multicultural do curso de Máster em direção de centros educativos de uma universidade espanhola vinculada às escolas observadas.
- e) Analisar e sugerir abordagens que levem à ética do respeito à diversidade, considerando as características das disciplinas analisadas e das instituições de ensino observadas.

3 – JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA

- Motivo pessoal e profissional:

A pesquisa em Educação demonstra, de alguma forma, estar intrinsecamente conectada à prática docente, refletida no espaço escolar em consequência do projeto pedagógico em que está inserida. Sua delimitação de atuação e o conhecimento que o professor possui são fatores complexos de se demonstrar. Tardif (2014) conclui que

é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas escolares, entre outras dimensões. (TARDIF, 2014, p.13)

Nesse contexto há a figura do professor pesquisador, com a qual o autor da referida pesquisa se identifica. Isso significa que, ao desenvolver tal investigação, compreendemos que podemos nos perceber “como pesquisadores em ação, sujeitos portadores de identidades culturais singulares, inseridos em contextos culturais, organizacionais e discursivos específicos” (IVENICKI, 2018, p. 1155).

Assim, entendo que a vivência pessoal do autor, associada às experiências compartilhadas no cotidiano, pode gerar uma simbiose e fornecer contribuições interessantes para os resultados que oportunamente a pesquisa apresentará. Compreender e estar inserido nessas realidades significa, dialeticamente, uma motivação e um desafio, dado que a pretensão por demonstrar imparcialidade nas narrativas apresentadas nem sempre foi algo simples de se desenvolver.

O fato de ser professor, gestor escolar e aluno do máster contribuiu significativamente nas críticas, análises e sugestões apresentadas. O triplo papel apresentado consistiu numa das principais ferramentas dessa pesquisa.

Cabe ainda lembrar que os discursos apresentados por algumas instituições nem sempre estão em plena consonância com a realidade das suas práticas. Por isso, ao analisar um caso de propostas escolares concretas, podem-se demonstrar características importantes a serem consideradas, além de oferecer ferramentas para futuras ações nesse sentido.

É relevante considerar a realidade que ora encontramos na sociedade e que se reproduzem na escola, sobretudo com relação ao combate a preconceitos e *bullying* que se apresentam das mais diferentes formas. Neste sentido, é importante considerar a defesa de que a instituição escolar “deve apresentar, em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadoras da diversidade e desafiadoras de assédios, *bullying* e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação.” (IVENICKI, 2018, p.1156)

Levando em consideração as conjecturas educacionais existentes no Brasil e a comparação que estabeleceremos com as observações no território espanhol, clarificou-se que este é um ponto que ainda carece de muitas pesquisas, para que se obtenha uma conscientização maior de todos os agentes educacionais envolvidos.

Além disso, entende-se que voltar um olhar crítico para as práticas pedagógicas – tanto no campo da escola quanto num espaço acadêmico de formação de gestores, sobretudo no exterior – contribuiria para estudos comparativos futuros. Ao trazer a experiência dos diferentes ambientes que vivenciamos, procuramos analisar, comparar e criticar diferenças e semelhanças, além de procurar extrair as especificidades de cada espaço.

O encontro de discursos multiculturais nessas práticas, bem como as possibilidades de contribuição para melhor desenvolvimento dessas propostas por meio desta perspectiva, consistiu num elemento-chave para a compreensão dos dados com que a pesquisa será desenvolvida.

Embora o tema do multiculturalismo seja amplamente debatido, se faz necessário esclarecer como compreendemos este conceito-chave. Entende-se multiculturalismo “como um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos” (IVENICKI & CANEN, 2016, p. 52). Por meio desse olhar, pretendemos considerar os significados que os objetos de análise e os sujeitos apresentam, fazendo as possíveis correlações com o conceito.

Considerando que isto não se encontra explicitado nas atividades pedagógicas que serão investigadas, cabe investigar se “tanto as disciplinas como os projetos interdisciplinares, poderiam estar ligados a perspectivas multiculturais, levando em conta os conteúdos veiculados na elaboração e no desenvolvimento de currículos escolares” (IVENICKI, 2018, p. 1157). Assim foi possível verificar como esses projetos têm orientado alunos e professores a uma ética do respeito às diferenças existentes naquele ambiente.

Assim, verificamos, tanto nas disciplinas do curso mencionado como nas práticas pedagógicas das instituições de ensino visitadas, a premissa de que a multiculturalidade está presente de diferentes aspectos. Moreira (1999) afirma que, independentemente, de estar sendo abordada de forma proposital, não é possível apagar a realidade presente em nossa sociedade.

O autor reitera que, ainda que desconsiderada, “ela (*a multiculturalidade*) estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.” (MOREIRA, 1999, p.5). Neste sentido, consideramos como uma oportunidade o fato de conseguirmos trazer elementos fora do contexto nacional e verificar em que proporções podem ser encontrados os elementos multiculturais em seus currículos e discursos.

4 – HIPÓTESE

É possível encontrar discursos e/ou práticas multiculturais nos ambientes escolares observados?

Conforme pôde-se reforçar ao longo da pesquisa, consideramos como condição *sine qua non* a presença marcante de discursos e posturas que vão ao encontro das distintas categorias que compõem o multiculturalismo em suas diversas concepções. Isto porque compreendemos que, dada a complexidade das relações interpessoais que hoje o mundo vivencia (ainda que de maneira não intencional), práticas de respeito à diversidade, de tolerância às diferenças e de combate às injustiças estão presentes no imaginário das ações educativas em sua grande maioria, ainda que sua prática possa não corresponder da maneira que se espera.

Assim, ao aproveitar a oportunidade de observar realidades escolares muitas vezes antagônicas, percebemos a existência de contrastes interessantes que reforçam a necessidade de desenvolver propostas destinadas aos diversos agentes presentes nestes espaços. É importante salientar que essas diferenças entre as instituições observadas abrangem tanto o corpo discente e o docente, quanto a proposta pedagógica e os aspectos socioculturais.

Houve realmente uma intenção de averiguar se os espaços – de acordo com suas distinções características – têm maior ou menor preocupação em atender às necessidades multiculturais que possuem. Acreditamos que isso se tornará mais claro ao comentarmos sobre as propostas presentes nos discursos dos seus gestores, na conversa com os docentes e na própria configuração das salas e outros ambientes educativos.

Por isso, também foi possível analisar qualitativamente o encontro (ou a falta) dessas práticas que tangenciam a perspectiva multicultural, já que, por meio delas, a pluralidade cultural presente nos espaços analisados se demonstrará manifesta com maior ou menor riqueza. Entendemos que a quantidade de movimentos pedagógicos nesse sentido pode e deve estar acompanhada de ações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, de tal modo que isso se reflita na postura dos agentes educacionais em seu próprio dia a dia e não se limite tão somente à aparência e ao discurso.

Haveria potencial para o desenvolvimento de práticas multiculturais especificamente relacionadas ao projeto pedagógico da escola?

Além da análise crítica supracitada, procuramos sugerir alguns desenvolvimentos de mudanças ou potencialização de práticas que valorizem a ética do respeito.

Neste sentido, o reflexo dessas sugestões poderá dar-se tanto em aspectos pontuais como no próprio projeto educativo da instituição de ensino. Uma das intenções dessa pesquisa é que seus frutos contribuam para estas mesmas escolas que nos abriram suas portas. Aqui vale ressaltar que nos comprometemos com uma das instituições a enviar a referida pesquisa traduzida, para que seu corpo diretivo possa analisar sua aplicabilidade. Em relação às demais, consultaremos se desejam tal ação.

Outro ponto importante é trazer à tona a constatação de que há práticas multiculturais muitas vezes ocultas nos diversos ambientes escolares que podem ser melhor desenvolvidas, caso se apropriem da categoria multicultural como ferramenta em seus projetos educativos.

Como o multiculturalismo se relaciona com as disciplinas do curso de máster em direção de centros educativos?

A própria proposta do curso que analisamos instiga a uma hipótese desafiadora: o encontro da perspectiva multicultural em uma formação acadêmica internacional composta por dez alunos de oito nacionalidades diferentes e, portanto, repleta de significativa pluralidade cultural.

Houve em nossa análise uma expectativa acerca da relevância da diversidade presente entre este corpo discente e ao mesmo tempo gestores escolares. A ambivalência da situação daquele alunado exigiria da proposta do curso uma preocupação com as suas distintas realidades nos seus países de origem e, ao mesmo tempo, a adaptação da proposta metodológico-acadêmica presente nas intenções do curso.

De fato, o reflexo de tal desafio se refletiria nas disciplinas oferecidas pela instituição acadêmica. Cada uma delas deveria oferecer em seu campo científico

maior ou menor proximidade com a perspectiva multicultural. Foi também neste sentido que se realizou a escolha de três das nove disciplinas ofertadas pelo programa. Compreendemos que haveria grande dificuldade em considerar tais hipóteses em ciências estritamente técnicas, como na área de finanças, por exemplo.

Podem-se desenvolver potenciais multiculturais na formação de gestores escolares a partir das disciplinas do referido curso?

Assim como nas escolas, as cadeiras selecionadas também apresentam diferentes graus de inter-relacionamento com a visão multicultural. Ainda que escolhidas de acordo com sua potencialidade para tal entrelaçamento, entendemos que as exigências notórias da proposta internacional do programa merecem maior desenvolvimento da perspectiva multiculturalista.

Além disso, considerando o caráter empresarial que o curso também se propõe abordar, ressaltamos que de certo modo todas as disciplinas podem contribuir para uma maior ampliação de horizontes, se considerarem o multiculturalismo como conceito-chave em suas atribuições.

Uma vez que a intenção geral do curso é a formação de gestores de centros educativos, é fundamental a preocupação com a diversidade de realidades que estes mesmos diretores enfrentam em seu cotidiano. O fato de encontramos perspectivas mais ou menos multiculturais nos discursos não exclui a necessidade de essa preocupação se fazer cada vez mais presente.

5 – REFERENCIAL TEÓRICO

Ao referir o multiculturalismo como perspectiva epistemológica em nossa pesquisa, tomamos como princípio que "não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade". CANDAU (2008, p. 13). Desse modo, o espaço escolar reflete de variadas maneiras as relações resultantes do encontro de diversas culturas. Tal premissa teórica perpassará as linhas de nossa investigação, e por meio dela tentaremos também demonstrar a necessidade de um olhar multicultural nos diferentes aspectos investigados.

A abordagem da perspectiva teórica do multiculturalismo como base referencial da pesquisa também consiste no fato de que tal conceito contribui para a Educação ao explicitar “como um conjunto de respostas à diversidade cultural e de desafios a preconceitos, tem sido central nas discussões das desigualdades e da pluralidade na contemporaneidade” IVENICKI (2018, p.1152). Dessa forma, a base teórica proporciona à pesquisa um diálogo amplo e diversificado, capaz de compreender e de estabelecer um discurso próximo às realidades encontradas em campo.

Ainda na consideração da abrangência da visão multiculturalista, Candau (2008) faz uma diferenciação de duas abordagens fundamentais, a saber, descritiva e propositiva. A primeira concepção remete ao multiculturalismo enquanto diversidade cultural, pela conclusão de que as sociedades modernas são fortemente marcadas por essas tensões entre os distintos grupos culturais. Já a segunda abordagem, denominada propositiva, concebe o multiculturalismo enquanto modos de atuar dos sujeitos, buscando formas de transformar a sociedade em que vivem. Entendemos que essas duas concepções poderão permear os discursos e as práticas observadas, tanto nas disciplinas do supracitado curso, bem como nos espaços escolares verificados. A intencionalidade dos projetos de nossa investigação poderá encontrar-se relacionada a tais concepções.

Moreira e Candau (2008) destacam ainda que o termo "multiculturalismo" admite diversos significados, dentre eles os de conceito, atitude, estratégia ou valor. No caso da presente investigação, conceito e valor estão presentes de forma entrelaçada, já que a própria realidade demanda essa análise.

Neste sentido, a caracterização teórica e prática de nossa investigação está baseada na perspectiva de que o multiculturalismo pode oferecer “caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias” (IVENICKI, 2018, p. 1155), o que permitirá, conforme cada circunstância, a associação entre as correlações práticas observadas em campo e as categorias utilizadas. A presença do traço marcante de possíveis construções identitárias e hibridizações em alguns casos, assim como a ausência deles, constitui outro importante elemento teórico nas observações feitas em campo, ainda que a extração dessas características mais específicas apareça em práticas subjetivas.

Ivenicki (2020) considera que a categoria da identidade constitui elemento central na visão multiculturalista e é por meio dela que tal perspectiva consegue destacar a pluralidade de identidades individuais, coletivas e institucionais. A primeira, considerando todos os sujeitos envolvidos, a segunda, com seus marcadores-mestre, e a terceira, por meio dos espaços democráticos de valorização da diversidade. Ao assumir também em nossa base conceitual tal percepção, será possível analisar em torno de quais aspectos multiculturais revolvem os sujeitos, processos e instituições observados, ou ainda se inexistem tais considerações.

6 – METODOLOGIA

ESTUDO DE CASO

A opção por um estudo de caso no qual o autor se insere como sujeito e professor pesquisador visa a apresentar de modo mais concreto o contraste entre os casos de projetos pedagógicos em ambiente acadêmico e três espaços escolares com especificidades muito particulares.

Como destacam Ivenicki e Canen (2016), é importante que haja estudos de caso que ilustrem desafios multiculturais no cotidiano institucional, e forneçam formas de lidar com a pluralidade cultural e com o desafio a preconceitos dentro desses ambientes. De fato, ao trazer-se à luz um estudo analítico de instituições educativas espanholas, confrontando com o olhar de quem vive na realidade brasileira, será possível fornecer importantes considerações sobre se diferentes projetos pedagógicos possuem ou não um olhar multicultural sobre suas realidades.

De alguma forma, uma análise feita a partir do estudo desses casos corresponde paralelamente a um desafio metodológico, já que se corre o risco de incorrer em preconceitos e juízos de valor ao determinar-se, em meio a uma análise crítica, quais elementos podem ser aprimorados ou constituem lacunas a ser mais bem preenchidas.

Ao considerar o estudo de caso como metodologia de pesquisa, não se pretende esgotar o tema acerca do desafio de encontrar instituições que tenham a preocupação de desenvolver seu projeto curricular considerando o contexto multicultural, mas demonstrar mediante esse instrumento que tal perspectiva

pode e deve estar presente em diversos seguimentos educativos, ainda que de maneira indireta.

O estudo de caso caracteriza-se como uma importante ferramenta para a pesquisa que ora pretendemos apresentar, de modo que possa contribuir para um olhar mais amplo e comparativo de distintas variáveis. Assim, nosso tripé metodológico consiste em: a) assumir a perspectiva multicultural como ferramenta teórico-metodológica; b) analisar as disciplinas de um máster internacional para gestores escolares, considerando a necessária pluralidade que lhes é peculiar; e c) descrever projetos pedagógicos de algumas escolas espanholas bastante específicas, cujos próprios contextos demandam uma crítica multicultural.

Há outra razão adicional para aplicar tal metodologia ao presente trabalho: o fato de que um dos objetivos das estratégias que configuram esse método consiste justamente em trazer à luz um fenômeno presente no momento que se realiza essa pesquisa. Yin (2005) considera esse fator como chave para a opção da referida metodologia, porque possibilita ao pesquisador descrever esses fatos dentro de um contexto real e pode ilustrar o referencial teórico por meio do contemporâneo.

Nesse contexto, o estudo de caso de caráter descritivo (Yin, 2005) contribui para a investigação do objeto que foi analisado por nossa pesquisa, visto que essa perspectiva é direcionada para situações únicas e específicas, nas quais, enquanto dados específicos, estão presentes interesses muito variados. Sua principal característica é a de conseguir dar tratamento a entraves difíceis de se enxergar a “olho nu” devido à especificidade do caso, já que se trata de realidades fora do contexto nacional; este modelo de estudo de caso permitirá que tais relatos sejam comparados qualitativamente.

Por fim, é importante justificar que a opção por essa metodologia ocorre justamente pelas condições particulares que se configuram, do ponto de vista acadêmico, como propícias para tal realização. Yin descreve algumas dessas condições que se encontram notadamente em nosso objeto de estudo.

Engajamento, instigação e sedução – essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à

investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos.
(YIN, 2005, p. 197)

Dessa maneira, percebemos que as especificidades próprias das experiências tratadas nesta pesquisa constituem uma oportunidade para que posteriormente outros estudos possam se basear nos resultados aqui obtidos.

II – MULTICULTURALISMO E GESTÃO MULTICULTURAL

Para a melhor compreensão deste trabalho, se faz necessário explicar o conceito de multiculturalismo e como ele se relaciona com a gestão escolar. Definir o este termo pode ser uma tarefa árdua, pois ele possui diversas abordagens com significados às vezes distintos, e está sujeito a visões de diferentes perspectivas (CANDAU, 2012). A abrangência semântica do termo e suas diferentes vertentes faz com que o “multiculturalismo pode ser considerado um conceito polissêmico que encerra diversos modelos que expressam e discutem a questão da pluralidade cultural” (CANEN E XAVIER, 2011, p. 642).

A abordagem teórica do multiculturalismo é pós-moderna e possui a identidade como um dos seus pilares centrais. Conforme Hall (2005), no período moderno, a identidade era entendida como um constructo fixo e rígido, ditado por um padrão biológico e por padrões socioculturais/econômicos. Ou seja, qualquer pessoa que tenha nascido neste período tinha menos meios de mudar sua “identidade original”. Isso significa dizer que era muito difícil um indivíduo alterar a identidade transmitida e adquirida pela família, amigos, colegas e conhecidos próximos.

Por outro lado, a contemporaneidade diverge da modernidade, pois se caracteriza pela dinâmica da informação da aldeia global, na qual todos estão conectados e constantemente trocando conhecimentos, o que permite o acesso de qualquer um a novas culturas de procedências diferentes e viabiliza a recomposição da “identidade original” mediante novos elementos que a modificam de forma contínua.

Atualmente, portanto, vivemos no período pós-moderno (Hall, 2005; Woodward, 2014) e consideramos obsoleto o período moderno. Entre tantos aspectos, a pós-modernidade difere do período anterior por não permitir que a identidade se considere um constructo fixo. Um indivíduo da pós-modernidade não é refém de uma identidade pré-determinada. Pelo contrário, o indivíduo possui diversas identidades, ou seja, uma única identidade dinâmica que vai se modificando ao longo do tempo, de acordo com seu desenvolvimento. Indivíduos pós-modernos podem ser muito diferentes de outros indivíduos, mesmo que pertençam ao mesmo grupo social, justamente pela factual inexistência de uma “identidade fixa” oriunda do convívio social (ou de qualquer outro elemento).

Assim, vemos a complexidade das identidades culturais e das inúmeras possibilidades, já que nenhuma identidade é igual a outra (SANTIAGO; MONTI, 2014).

Para Hall (2005), é possível dizer que o mundo contemporâneo é composto de sociedades multiculturais onde indivíduos com identidades culturais distintas dividem o mesmo espaço no campo social. O grande dilema da multiculturalidade ocorre quando hierarquias são erguidas nessas sociedades contemporâneas, ou seja, o problema está quando ocorrem hierarquizações entre culturas distintas onde uma parte impõe sua cultura pelo simples fato de acreditar que sejam melhores que os demais. Visto de outro modo, a hierarquização estabelece um grau de superioridade de um grupo social dominante sobre o restante da sociedade, de modo a desvalorizar os demais conhecimentos existentes.

Quando é hierarquizada, a cultura pode causar problemas como o preconceito, que pode revelar-se de diversas maneiras e termina por discriminar indivíduos segundo raça, gênero, crença (intolerância religiosa), etc., com referência à “identidade padrão”, vista como um modelo rígido que inibe novos valores, assim como novas formas de comportamento e pensamento. Assim, tudo que não segue este formato eleito como normal é inferiorizado e desrespeitado. Esta é uma questão latente na sociedade brasileira, pois, embora nosso país seja profundamente miscigenado, é um grande equívoco acreditar numa igualdade nacional (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO: 2015).

Sob essa ótica, podemos identificar que o currículo escolar em geral opta por conteúdos oriundos do exterior, o que sufoca a voz de outros grupos, até silenciar por completo esta minoria restante que escapa ao molde padrão, um molde aceito por não se enxergar o multiculturalismo como realidade. (CANEN; MOREIRA, 2001).

Assim, o multiculturalismo surge como uma filosofia educacional cuja meta é revolucionar, desconstruir, para reestruturar a sala de aula – que, através dos seus professores e gestores, luta para mover o ambiente educacional contra todo tipo de discriminação e preconceito. É fundamental, portanto, inserir no currículo escolar essa reinvenção da escola, de modo que ela se faça presente em todas as partes da sociedade e dê a conhecer os diferentes grupos culturais

presentes na nossa sociedade multicultural (GAY, 1994. CANDAU; KOFF, 2015).

Deve também ser ressaltado o conceito de escola enquanto organização multicultural (IVENICKI, 2018). Nesta linha, entende-se que a organização escolar deve demonstrar uma postura de práticas e ações que valorize a diversidade, combata preconceitos e injustiças, além de dever ser um lugar de apoio à inclusão em educação. Tudo isso, segundo a autora, deve estar presente nas políticas educacionais e nas práticas didáticas do cotidiano escolar.

1 – Educação e Diversidade cultural

Na sociedade contemporânea existe uma multiplicidade de culturas que exigem uma melhor compreensão da complexa interação estabelecida entre indivíduos de identidades culturais muito distintas umas das outras. Nesse contexto, fica clara a necessidade de uma oferta educacional que vá além do etnocentrismo sociocultural e que não permita a discriminação por parte de grupos sociais considerados dominantes perante minorias.

Para Moreira (2001), a escola tem negligenciado os grupos sociais que não se enquadram nos padrões culturais correspondentes à cultura dominante escorada na sociedade ocidental hegemônica, assim ignorando a pesquisa e o conhecimento gerados pela academia. Como instituição, as escolas reconhecem com muita dificuldade a parte da população que não se enquadra nos padrões de uma concepção universalista de cultura.

Desta forma, nas questões inerentes à educação e à cultura, a diversidade cultural persiste como um grande desafio para os professores. Recentemente o papel da educação foi muito questionado pela camada mais rica da sociedade brasileira, pois a realidade plural abriu horizontes amplos de debates que levaram à investigação de novas alternativas para os desafios dessa natureza. Os distintos universos culturais necessitam de um reconhecimento fundamental para a reconstrução da sociedade em termos de identidade e cultura.

Moreira (1999) afirma que as diretrizes educacionais ainda estão inseridas num contexto cultural homogêneo em que a educação é caracterizada pelo conformismo dos alunos com a simples referência do "cidadão de bem", sem refletir ou criticar a verdadeira realidade da vida, cultuam acriticamente a noção

do mero cumprimento do dever, compartilhando uma identidade única nacional que entrona a necessária lealdade ao Estado. Noutras palavras, tem-se uma escola que foi projetada para promover a homogeneidade e negação da diversidade do indivíduo. Embora a educação tenha sofrido uma democratização e seu acesso tenha sido universalizado, ela ainda contribui maciçamente para a manutenção do *status quo*, uma vez que não interessa às elites uma metodologia que facilite e promova a diversidade de outros grupos da sociedade, para incluir indivíduos não-alinhados com a padronização das propostas educacionais.

O assunto da diversidade cultural possui tantas implicações na educação que, para fins de plena compreensão, é necessário estudar o também polissêmico conceito de cultura. Vários sentidos podem ser atribuídos ao termo "cultura" e as várias tentativas de definição têm sua origem na exigência de acompanhar a mudanças históricas.

Para Santos (1994), ao longo do tempo vários estudos foram produzidos buscando hierarquizar todas as culturas da humanidade, mesmo aquelas extintas em determinado momento da história da civilização. Nesta perspectiva, a humanidade teria passado por várias etapas de evolução social, desde o primeiro estágio em que começa a distinção entre o homem e o animal, até a civilização conhecida no ocidente europeu. As sociedades fazem parte dessa linha evolutiva e a diversidade de grupos sociais representaria etapas diferentes da evolução da civilização, como índios da Amazônia. Nessa perspectiva, as culturas dominantes servem como padrão para classificar as demais culturas. Isso quer dizer que uma cultura que não seguisse a referência das sociedades mais desenvolvidas era considerada na verdade um povo sem cultura, submisso ao esquema social vigente. Santos (1994) adiciona que é fácil perceber a concepção de evolução por estágios dentro da visão europeia da humanidade, que constrói uma cultura que visa a legitimar o processo de expansão e consolidação do domínio capitalista. Em contraposição às concepções de evolução linear, existe o pensamento de que cada cultura possui sua própria verdade, e que classificar culturas em hierarquia é impossível, dado que critérios culturais são múltiplos.

Para Chauí (2000), o termo "cultura" pode ter derivações (como "culto" e "inculto"), com sentidos muitos diferentes, que podem inclusive ser opostos entre si. Geralmente o termo é relacionado com ter-se certo tipo de conhecimento

(línguas, arte, alfabetização, etc.); nesta acepção, a palavra costuma ter conotação positiva, e a ausência desses conhecimentos seria algo negativo – e, por isso, ser inculto seria sinônimo de ignorância para quem o entende deste modo. A autora observa ainda que "ter cultura" pode ser entendido como ter prestígio, respeito e superioridade. Nessa linha, as camadas sociais mais privilegiadas detêm posse da cultura, e por isso são classificadas como cultas; já as camadas mais discriminadas são consideradas incultas. Porém, esse se dissipa quando atribuímos ao popular o domínio de uma cultura que não pertence às camadas sociais mais altas.

Nessa perspectiva, é importante evitar equívocos com um termo tão rico, complexo e polissêmico. O conceito de cultura não pode ser reduzido a somente um de seus aspectos e sim deve ser compreendido em sua totalidade e amplitude reconhecendo que todos os indivíduos são seres culturais, e portanto capazes de gerar e produzir cultura, independentemente do grupo social a que pertençam. Assim, a cultura não é um privilégio restrito a apenas um grupo dominante da sociedade. A cultura está presente em todos os grupos sociais, tendo em vista que cada pessoa carrega valores, costumes, crenças que são transmitidas aos demais membros do grupo.

Finalmente, para Silveira (2015), a diversidade representa outras maneiras de viver, distintas de um modelo padrão ultrapassado: ressalta a importância de eliminar a discriminação dos grupos sociais excluídos do padrão dominante. Portanto, a diversidade está necessariamente relacionada com as disputas por poder travadas entre a comunidade dominada e a dominante; ela é fundamental no combate a esse mal que consiste na subordinação das diferenças.

2 – Multiculturalismo e suas vertentes

Para Canen (2007), a polissemia do termo "multiculturalismo" no cenário educacional se deve às diferentes visões, que geram divergência nos estudos do tema. Canen (2012) lista as diferentes abordagens multiculturais descrevendo suas diversas formas de aplicação e interpretação, como o multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo humanista, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial.

Para Canen (2012), o multiculturalismo folclórico é uma perspectiva conservadora e pouco problematizadora da realidade. Também é conhecido como multiculturalismo liberal, que valoriza a pluralidade da cultura, mas que reduz sua aplicação a aspectos mais exóticos e folclóricos, como datas comemorativas, costumes, gastronomia, ritos, celebrações, etc., que concebem através de uma linha superficial a diversidade como algo diferente, distante ou estranho, desconectado da realidade. Nesta vertente é possível identificar a diversidade cultural, porém a cultura vigente se afirma como hegemônica (CANEN; XAVIER, 2011).

A vertente humanista diz que o valor presente em todas as culturas possui o mesmo peso e relevância, por causa do fator humano que compõe as sociedades e permite que todos os indivíduos, mesmo com suas diferenças, consigam compartilhar o mesmo espaço social com equilíbrio e harmonia, em razão da tolerância existente em todos os grupos sociais.

Oposto às duas primeiras, por acreditar que elas exacerbam as desigualdades, o multiculturalismo crítico acredita, refuta e sinaliza o perigo de não se identificar ou reconhecer a hierarquização cultural, não concebendo que exista espaço para a transformação social. Coloca assim a diversidade cultural em discussão permanente, valorizando identidades oprimidas, para buscar a origem de todo preconceito.

O olhar multicultural crítico tem como foco o questionamento da construção da discriminação e do preconceito articulando a dimensão exótica e folclórica com a desigualdade nas relações de poder entre os distintos grupos culturais. Esta perspectiva discute a construção histórica do preconceito oriunda da hierarquização da cultura (CANEN, 2012).

Ao mesmo tempo, o multiculturalismo crítico também questiona a narrativa que constrói a identidade e a diversidade com fundamento na relação de cultura e poder. Nessa dimensão mais rigorosa e crítica, as diferenças devem ser admitidas através de uma política crítica engajada com a justiça social e comprometidas com discutir e revolucionar os mecanismos que provocam as desigualdades oprimindo minorias e dando privilégio a práticas que evoquem oportunidades mais democráticas e acessíveis. (CANEN; XAVIER, 2011).

O multiculturalismo pós-colonial questiona a criação e reiteração das diferenças, não objetivando somente o acordo, diálogo e a tolerância, mas também a mescla entre as culturas.

No estudo deste tema, além do multiculturalismo, em suas várias dimensões polissêmicas, outra perspectiva importante é a do interculturalismo. O interculturalismo é considerado por muitos estudiosos e especialistas como o instrumento conceitual mais apropriado, por oferecer uma visão de culturas em relação. Por esse prisma, o multiculturalismo diria respeito apenas a uma sociedade composta por culturas diversas, mas sem observar os atritos destas relações, sem levar em consideração a dinâmica e os conflitos causados pelas interações (CANEN, 2012).

Para Candau (2012), não existe consenso na literatura. A autora sugere uma análise mais refletida dos conceitos, com o propósito de conhecer as duas perspectivas, entendendo as diferentes interpretações e compreendendo as características que se assemelham ou os pontos que se contrapõem.

Canen (2012) afirma que o multiculturalismo é criticado por exaltar a cultura plural, omitindo assim as desigualdades nas relações às quais se refere o multiculturalismo folclórico. Por outro lado, o multiculturalismo crítico problematiza o poder e as relações de desigualdade entre grupos culturais distintos.

Candau (2012) deixa clara a identificação da perspectiva intercultural com o multiculturalismo crítico após abordar as semelhanças e as diferenças entre o multiculturalismo e o interculturalismo, com base nas definições de cada conceito. A autora considera os termos como sinônimos e ressalta a interculturalidade, orientando sua aplicação baseada no reconhecimento do direito à diferença e na luta contra todas as formas de desigualdade social, promovendo o diálogo igualitário entre os indivíduos inseridos nos diferentes grupos sociais, culturais e econômicos, a fim de resolver os conflitos inefáveis de cada perspectiva, mas sem ignorar as tensões de poder e as relações interpessoais e sociais. Assim se reconhecem e assumem conflitos, de modo a buscar a forma mais adequada para trabalhar.

As novas perspectivas pós-modernas levam a teoria crítica a seus limites por problematizar, refinar e propor um novo enfoque aos princípios e categorias do multiculturalismo crítico, gerando assim um diálogo permanente, mas não

permitindo a ruptura com essa teoria (CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN; XAVIER, 2011, CANEN, 2012).

Canen (2012) afirma que as teorias pós-modernas influenciam a teoria do multiculturalismo crítico no modo de compreender as diferenças e entender melhor a identidade dos indivíduos, culminando na inclusão dos processos discursivos na pauta de interesses. Nesta perspectiva pós-moderna, a base da sociedade contemporânea está enraizada na identidade e nas diferenças plurais, motivo pelo qual as práticas pedagógicas devem levar em consideração esses aspectos.

Por outro lado, para a mesma autora, essa perspectiva não leva em consideração a ideia de uma visão da identidade em sua essência, de modo a não julgar a identidade como essência acabada, em cujo interior seja impossível ocorrerem mudanças. Pois, mesmo que se valorize a pluralidade de identidades, se esta abordagem multicultural for construída sobre essa suposição, irá visualizar a identidade como entidade estanque (Canen, 2012).

Para Canen (2012), é possível caracterizar as identidades de maneira não essencializada, utilizando o termo "hibridismo". A autora afirma que a construção da identidade requer que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, composta da multiplicidade das marcas construídas com os embates e atritos culturais.

Ainda com relação à categoria da identidade, Ivenicki (2018) destaca a necessidade da essencialização deste conceito, já que seu caráter provisório e constantemente construtivo leva os agentes educacionais envolvidos (e em especial o docente) a planejar práticas pedagógicas que abarquem hibridizações e sínteses culturais presentes nas construções identitárias que encontram.

Dentro desta dinâmica, existem três níveis nos quais as identidades podem ser inseridas no currículo. O primeiro nível seria a identidade individual que se refere à percepção das hibridizações presentes nas maneiras em que as identidades se produzem. No segundo nível, os indivíduos, ao se identificarem com os grupos de sua referência, formam identidades coletivas como forma de garantir seus direitos fundamentais nos espaços sócios-culturais. No último e terceiro nível, encontram-se as identidades institucionais que se caracterizam pela missão específica das organizações (CANEN, 2012).

Neste mesmo prisma, o multiculturalismo crítico recebe outra contribuição da pós-modernidade quando trata da reflexão dos processos discursivos que aparecem na formação de identidades. Assim, o multiculturalismo não pode ser limitado a apenas constatar a pluralidade de identidades e preconceitos oriundos das relações de poder. A teoria analisa criticamente os discursos que constroem tanto as identidades como as diferenças, visando a interpretar a identidade como uma construção múltipla e plural. Visto desta forma, fica evidente que o multiculturalismo, sob a perspectiva pós-moderna, tem como pilar as identidades múltiplas ou híbridas, assim como os processos discursivos por elas produzidos (CANEN, 2012).

3 – Perspectivas multiculturais no currículo

A abordagem multicultural como perspectiva-chave para a construção do pensamento de currículo no ensino superior caracteriza-se como elemento base de nossa discussão. Diversos autores (Ivenicki, 2018;2020; Macedo, 2016; Moreira & Ramos, 2016; Miller, 2019) têm considerado as amplas possibilidades de um currículo multiculturalmente pensado dentro da formação docente, e aqui poderíamos também incluir os gestores educacionais, já que desses quadros provêm muitos futuros diretores, coordenadores etc. A presença dessa perspectiva constitui uma marca importante para a promoção e valorização da diversidade cultural e do combate aos preconceitos presentes na sociedade.

Para Ivenicki (2018) o multiculturalismo deve estar presente na discussão sobre práticas curriculares considerando a polissemia do termo e as implicações plurais do mesmo. Neste sentido, segundo a autora, não se deve reduzir a perspectiva multicultural a um mero adendo ao currículo ou algo extracurricular, pois tal conceito possui uma capacidade de articulação dos campos do saber e das disciplinas, principalmente no currículo superior de formação docente.

Sobre a necessidade e a importância de considerar a abordagem multicultural do currículo, Ivenicki (2018) defende que o significado disto consiste em

examinar criticamente o conhecimento e sua relação com o poder, “trazendo para o centro curricular as histórias intelectuais de grupos marginalizados” (SLEETER, 2010, p. 194), desafiando preconceitos e desigualdades, objetivo esse que pode ser atingido ao se considerarem as diferentes abordagens e sentidos do multiculturalismo, rumo a perspectivas mais críticas (IVENICKI, 2018, p. 1156)

A partir disso, entende-se que há um valor de engajamento na luta contra possíveis injustiças presentes nos discursos e nas práticas consequentes do currículo adotado por uma instituição. Assim, uma vez que se considere a perspectiva multicultural tanto na elaboração quanto na análise crítica desse currículo, poder-se-á romper com posturas injustas que muitas vezes podem estar perpetuadas num ambiente educativo.

Especificamente no que tange ao currículo escolar, Canen e Xavier (2011) destacam a necessidade de se estar imbuído dos saberes e dos currículos de uma educação multicultural, de modo que estes se reflitam nas práticas cotidianas do espaço escolar. Neste sentido, isso deve ser demonstrado por meio do diálogo entre os agentes educacionais envolvidos, sobretudo os professores e alunos, de modo que as vozes sejam ouvidas e consideradas.

Cabe também ressaltar a premissa de Ivenicki (2020) de que a formação docente se caracteriza “como um *continuum* de desenvolvimento profissional, valorizando o papel central das experiências curriculares locais e internacionais que articulam o currículo à diversidade cultural” (2020, p. 31). Com isso, vale discutir teoricamente acerca de formas que esses currículos dialogam com o multiculturalismo e se apresentam na formação de um profissional da Educação. Além disso, é importante ressaltar a consideração da articulação de experiências curriculares [locais e internacionais] com a perspectiva multicultural.

Outra visão que pode ser estabelecida é a da necessidade de investigações científicas acadêmicas que procurem desenvolver estratégias para a elaboração de contribuições curriculares de gestão e dar atenção a que problematizem e analisem situações de desigualdade desencadeadas nos ambientes escolares (IVENICKI 2020; VARGAS & SANHEZA 2018). Entende-se que este eixo de análise é caracterizado por reflexões imbuídas de contribuições para uma formação curricular voltada à diversidade cultural.

Ao tentarmos compreender os impactos curriculares das abordagens multiculturais, Ivenicki (2018) destaca que

se torna central analisar as formas pelas quais as temáticas relacionadas ao currículo com sensibilidades multiculturais se apresentam, tanto na produção acadêmica como nas experiências de construção curricular, em termos de suas abordagens, ênfases e omissões (Ivenicki, 2018, p. 1154).

De fato, conforme destacado, isso se torna importante porque é necessário analisar as abordagens diferenciadas e as interpretações das identidades em formação, tanto no currículo escolar como no acadêmico. Assim, a demanda de tal abordagem na presente pesquisa está conectada com as especificidades nela encontradas.

É importante destacar, conforme Ivenicki (2020), a importância da abordagem do multiculturalismo decolonial como perspectiva problematizadora de currículos, sobretudo por sua crítica às visões hegemônicas colonialistas. Dessa forma, segundo a autora, a perspectiva decolonial contribui com a valorização dos saberes de grupos subalternos. Entendemos que, ao assumirmos tal concepção, poderemos dialogar criticamente com os resultados das observações coletadas, principalmente se levarmos em consideração que estamos analisando realidade de um território europeu.

No que tange a oportunidade gerada por enxergar o currículo através de uma ótica multicultural pós-colonial, Ivenicki (2018) destaca que a atenção propiciada por esse olhar contribui para a consequente ampliação de uma visão crítica curricular, já que, por esta perspectiva se focalizam as possíveis desigualdades, e por ela a identidade pode ser analisada como híbrida, transitória e fluida. Dessa maneira, a descolonização objetivada pela perspectiva pós-colonial contribui para que detectemos nos currículos as marcas da nossa própria colonização.

Ainda neste sentido, o currículo teria como objetivo a criação de espaços e tempos híbridos, de tal modo que se pudesse romper com a visão homogeneizadora das chamadas “culturas globalizadas”, abrindo mais espaços de reflexão e liderança para aquelas culturas especialmente marginalizadas.

Outro eixo multicultural a ser considerado em nossa análise se dá pela visão ecológica da perspectiva multicultural curricular. Ivenicki (2018) afirma que, por meio desse olhar, pretende-se compreender as diversas pluralidades presentes nas identidades de docentes e discentes, ou seja, que se compreenda

a complexidade de processos construtivos identitários nesses sujeitos. Neste contexto, o desenvolvimento do currículo deve considerar a multiplicidade das variáveis históricas e locais de alunos e professores, bem como suas contradições. Dessa maneira, ao analisarmos os discursos presentes nos currículos, devemos compreender em que grau essas variáveis se encontram ou são omitidas.

Por fim, a despeito da relação entre o aspecto internacional da pesquisa e do debate acerca da reflexão problematizadora do multiculturalismo em currículo de formação pedagógica, convém trazer ao eixo teórico a questão dos currículos internacionais. Ivenicki (2020) reforça que esses currículos são pouco favorecedores, pois reforçam saberes hegemônicos e coloniais. Não obstante, enxergam como as abordagens pós-colonial e decolonial devem desafiar e criticar tais saberes, buscando uma quebra de hegemonia desses discursos.

4 – Multiculturalismo e Gestão

Demonstra-se necessário ao referido trabalho adotar como conceitos basilares algumas considerações acerca da relação entre gestão educacional e o multiculturalismo. Janoario et al. (2011) consideraram a importância de pesquisas voltadas para a formação de gestores escolares em cursos de Pedagogia, considerando que na natureza profissional do docente há uma significativa chance de este se tornar um gestor.

Aliado a tal ideia, entenderam que, a partir do conceito de escola como organização cultural (já descrito anteriormente), se faz necessário que essa formação de gestores possua como base a valorização da pluralidade cultural e o desafio a preconceitos presentes no espaço escolar. Como consequência, conclui-se que a união da perspectiva multicultural ao papel desempenhado pelas lideranças administrativas poderá gerar uma identidade institucional positiva.

A preparação de professores / gestores para um ambiente escolar constituído de uma multiplicidade de culturas e identidades formadas por meio de processos altamente complexos é algo urgente para a formação acadêmica educacional. Neste sentido, a perspectiva multicultural caracteriza-se como um caminho relevante, pois procura formar gestores preparados para lidar com os

desafios de um contexto multicultural desigual presente na educação (JANOARIO et al., 2011).

Em relação ao papel desempenhado pela formação de gestores multiculturais, Janoario (2011) afirma que esta função se caracteriza pela sensibilização das dimensões culturais plurais presentes nas instituições. Resumidamente essas dimensões contemplam três níveis de identidades que se inter-relacionam no espaço educacional, a saber: a) identidades individuais, que seriam os agentes educacionais envolvidos; b) identidades coletivas, compostas pelo pertencimento a distintos grupos socioculturais; c) identidades institucionais, que abrangem os órgãos de diálogo vinculados à escola. Assim, a articulação e participação dessas distintas esferas poderá desenvolver um potencial de autonomia da instituição de ensino e dos agentes envolvidos.

O envolvimento coletivo dos diferentes agentes na análise da gestão escolar poderá promover uma nova postura em relação à escola, ao ensino e ao currículo. Moreira (2013) ressalta que trata-se de um trabalho cooperativo que leva as instituições a criarem comunidades reais que construam um ambiente escolar mais democrático e livre de ameaças.

É possível também refletir sobre o argumento de que o reconhecimento do pluralismo e da diversidade como elementos-chave do cotidiano escolar cada vez mais complexo é o que pressupõe o sucesso de uma gestão que assuma a perspectiva multicultural. Trata-se de uma postura que procura respostas para a questão da diversidade, além de favorecer ações coletivas. (JANOARIO et al., 2011).

É relevante a consideração de Moreira (2013), uma vez que traz à luz a ideia de que a gestão escolar atual deve favorecer uma renovação educacional. Valendo-se da perspectiva de uma educação intercultural, o autor problematiza acerca da necessidade de uma atenção ao diálogo entre diferentes conhecimentos e linguagens, buscando igualdades e diferenças na construção das identidades dos estudantes.

Uma vez que a presente pesquisa se propõe a analisar tanto a formação como a ação de gestores escolares, faz-se necessário definir resumidamente o que entendemos pelo ato de gerir multiculturalmente. A categorização de Janoario et al. (2008) pode contribuir para esse entendimento, pois compreende que

gerir multiculturalmente é sinônimo de inovação, de aprender como aprender e a pensar de forma crítica. É, também, encorajar os atores educacionais a terem papéis atuantes em seu próprio desenvolvimento educacional e institucional, levando suas histórias e experiências para o escopo do ensino e do aprendizado, desenvolvendo atitudes positivas sobre diferentes grupos de pessoas e aprendendo como avaliar o conhecimento a partir de diferentes perspectivas. (JANOARIO et al., 2008, p. 14)

Esta definição contribui para nossa reflexão por considerar a abrangência das práticas pedagógicas assumidas no currículo adotado pelas instituições, além de considerar as vozes implícitas e explícitas nos discursos verificados. Este conceito é importante pois relaciona-se com práticas observadas em campo tanto no âmbito das escolas como no das disciplinas do curso analisado.

5 – Perspectivas multiculturais a partir de práticas pedagógicas

O último eixo teórico a ser destacado consiste na relação das formas e processos multiculturais presentes nas práticas pedagógicas. Tal discussão tem levado diversos autores (YOUNG, 2011; MOREIRA, 2013; IVENICKI, 2018) a refletir acerca das contribuições de perspectivas modernas e pós-modernas, bem como sobre as maneiras de reprodução do olhar multicultural nas diferentes práticas pedagógicas presentes no currículo escolar.

Neste sentido, é preciso considerar o caráter dialogal do eixo multicultural e a capacidade de contextualização por meio de sínteses articuladoras. Ivenicki (2018) propõe que “tanto as disciplinas como os projetos interdisciplinares, poderiam estar ligados a perspectivas multiculturais, levando em conta os conteúdos veiculados na elaboração e desenvolvimento de currículos escolares” (2018, p. 1157). Dessa maneira amplia-se o raio de reflexão multicultural, de modo que não se restrinja a determinados projetos pedagógicos ou a eventos isolados do currículo regular.

Ao considerarmos o fato de que muitas vezes o espaço da sala de aula se demonstra pouco atraente aos alunos, que por sua vez atribuem tal baixa no interesse devido à didática adotada por seus professores, Carrano (2008) compreende que essa incomunicabilidade decorre principalmente de uma falta de conhecimento das instituições escolares e de seus profissionais acerca dos

espaços culturais e simbólicos em que seus alunos estão envolvidos. Estariam, pois, as práticas pedagógicas adotadas desconectadas da realidade cultural dos alunos, gerando assim uma perda de interesse e desmotivação. Segundo o autor, em contrapartida, a reflexão multicultural acerca do projeto educacional proposto pela escola poderá gerar um maior comprometimento, além de possibilitar que os jovens encontrem sentido naquilo que está sendo proposto.

A escolarização sem sentido abordada por Carrano (2008) teria suas raízes nessa negligência desencadeada por distintos fatores existentes no contexto escolar brasileiro. Assim, um caminho para o (re)estabelecimento desse sentido “se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra”². Nesta visão, a criação desses espaços por parte da escola constitui uma prática multicultural que poderá promover o rompimento com paradigmas preestabelecidos no tocante aos alunos daquela instituição, respeitando assim as distintas identidades culturais presentes, que são assumidas como oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes.

Também se considera importante e necessário que as estratégias didáticas dos docentes mantenham presente este olhar multicultural. De fato, a autora entende que o uso desta ferramenta contribuirá com a quebra de paradigmas preconceituosos, além de romper com processos educativos homogeneizadores. Trata-se aí de uma Didática multi/intercultural que considera as diferentes culturas presentes no espaço escolar e que culminará numa diferenciação de estratégias cada vez mais dinâmicas. Não obstante, a didática adotada amplia seu raio de atuação e produz saberes mais participativos e construídos coletivamente, rompendo assim com discursos hegemônicos.

Candau (2012) desenvolve sua reflexão a partir do que chama de “Didática Crítica Intercultural”, propondo que há uma necessidade de reinvenção da didática escolar, uma vez que a complexidade do mundo pós-moderno tem exigido novas ressignificações diante das desigualdades que se apresentam na atualidade. Além das injustiças a serem enfrentadas, a autora destaca que essa

² CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio F. & CANDAU, Vera M. (orgs.). **Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

reconstrução passa pela contextualização da diversidade e da pluralidade presentes no mundo pós-moderno.

A autora considera importante “reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles” (CANDAUI, 2012, p. 131). Dessa forma, entende-se que a didática praticada no espaço escolar, tanto por meio de disciplinas regulares como por processos interdisciplinares presentes em projetos pedagógicos possuem um importante campo de inserção das perspectivas multiculturais críticas.

Ao ampliarmos as reflexões sobre interculturalidade, consideramos fundamental o aspecto levantado por Miranda et al. (2016) que propõe pensar interculturalmente na interseção com os saberes múltiplos do legado afrodescendente. A autora realça a necessidade de transformação no status dos saberes cotidianos escolares, em especial no que se refere aos saberes acerca da ancestralidade afrodescendente.

Outro ponto levantado pela autora é que dentro desse pensar intercultural urge a realização de “releituras sobre as desvantagens como, por exemplo, as formas de aprisionamento cultural dos povos inferiorizados pela diferença colonial.” (MIRANDA et al., 2016, p. 554). Segundo seus levantamentos, a autora realça o que pode ser “existir e re-existir”, diante do violento preconceito deixado pela herança colonialista.

Ivenicki (2018) considera fundamental que, para que o multiculturalismo não seja restringido apenas a um momento “extracurricular”, é necessário resgatar a articulação do conhecimento escolar e das estratégias didáticas adotadas. Ao considerar os conhecimentos plurais em diálogo com currículos disciplinares e interdisciplinares, estes desafiarão as tensões entre unidade e diversidade no conhecimento escolar.

Um ponto elementar para a ampliação defendida por Ivenicki (2018) pode ser observado na perspectiva multicultural inclusiva. O desafio descrito por Kelman (2014), a respeito das narrativas acerca do que os profissionais da educação entendem por inclusão, revela os desafios que comprometem a escolarização de surdos.

Conforme a autora conclui, “é preciso se levar em conta a perspectiva dos indivíduos que vivem dentro da escola e lidam com seus conflitos”. (KELMAN, 2014, p. 322). Neste sentido, um currículo multiculturalmente

construído, poderá reduzir essas tensões, evitando tanto preconceitos como ambiguidades conflituosas na implementação da inclusão escolar.

Nesta linha, Oliveira et al. (2020) consideram a necessidade de rompimento com uma visão de currículo monocultural para que ocorra a inclusão da comunidade surda dentro dos assuntos dos seus interesses. Neste sentido, o olhar multicultural contribui para a abertura de amplos espaços de discussão que enfrentem os preconceitos históricos presentes na realidade escolar.

Por último, é importante destacar como Oliveira et al. (2017) comentam sobre a necessidade de possuir como ponto de partida o axioma do pluralismo, de modo que essa ferramenta epistemológica poderá contribuir para análise de elementos argumentativos na relação entre oradores e auditório. Tal consideração é fundamental para buscarmos, assim como salientam os autores, estratégias didáticas e práticas educativas eminentemente multiculturais. Partindo dessa premissa, isso só será possível a partir da percepção das categorias de identidade/diferença.

III – ANÁLISE DAS ESCOLAS E DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE MÁSTER EM GESTÃO DE CENTROS EDUCATIVOS.

Apresentaremos nas linhas que se seguem as observações realizadas no período de quarenta e sete dias em que estivemos imersos em alguns colégios localizados em diferentes bairros da cidade de Madrid e nas aulas do referido curso de Máster em Dirección de Centros Educativos da Universidade Villa Nueva, também localizada na capital espanhola.

Por esta razão, entendemos que se faz necessário realizar um preâmbulo da rotina que foi adotada nesses dias, bem como apresentar algumas informações importantes a respeito das variáveis que condicionaram a possibilidade de coletar e analisar as ideias a seguir. De fato, foram dias intensos que englobaram, dialeticamente, o papel profissional desempenhado pelo presente pesquisador e a postura acadêmica e investigativa de um mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. A sinergia dessa dupla função na referida experiência é algo que enriqueceu ainda mais as visões apresentadas.

Vale contextualizar também as condições que propiciaram ao pesquisador realizar tais análises. Isto foi possível por meio de um programa de especialização oferecido pela instituição de ensino à qual estamos vinculados profissionalmente como gestores, uma vez que esse colégio faz parte de um grupo promotor de instituições de ensino que detém o licenciamento para aplicar no Brasil a metodologia pedagógica de um grande grupo educacional espanhol.

Dessa forma, dentre os gestores dos diferentes colégios do Brasil, fomos convidados (com mais uma representante de outra instituição) a participar do referido curso, bem como das visitas de observação às instituições de ensino do grupo supramencionado.

Não se pode deixar de mencionar a oportunidade de desenvolver uma análise multicultural nesta empreitada. Isto porque o máster ao qual fomos enviados destina-se a um grupo de gestores escolares de diversos países do mundo. Os estudantes/gestores selecionados para tal estudo eram oriundos não apenas de distintas nações, mas também de diferentes realidades socioeconômicas dentro de seus próprios países.

Para se ter noção da dimensão intercultural que isso representa, dos dez participantes daquele grupo, a turma de que participamos contava com alunos de sete nacionalidades distintas, a saber: Brasil, Argentina, Peru, Chile, Honduras, México e Nigéria. Este mosaico cultural, descoberto em boa parte durante conversas informais, nos propiciou melhor abertura aos problemas e dificuldades da realidade de cada um.

Além disso, vale considerar que esses líderes educacionais apresentavam experiências em diferentes contextos escolares, isto é, havia desde profissionais que estavam inseridos em colégios cujo público principal eram famílias de classe média alta, até aqueles que trabalhavam em instituições públicas, ou com precárias condições socioeconômicas.

O duplo uso desse período, isto é, para o aperfeiçoamento profissional e para a pesquisa científica, foi autorizado por ambas as instituições. Por isso, vale destacar que essa experiência contribuiu não apenas para levantar aspectos comparativos, mas também para perceber concomitantemente potencialidades multiculturais do que se pretendia ser um mesmo projeto de pedagogia e gestão escolar em países distintos.

Assim, além do aprendizado nos temas das respectivas disciplinas e das visitas às escolas que se aproximavam das visões pedagógicas daquele curso, houve a oportunidade de aproveitar tal vivência para justamente empreender as observações de contrastes e/ou diálogos com a perspectiva multicultural.

A instituição universitária na qual empreendemos os estudos foi fundada há cerca de quarenta anos, e possui as estruturas físicas e acadêmicas atuais a partir do ano de 1998. Apesar de essa informação específica não constar formalmente de seu portfólio institucional, a universidade é apresentada por seus diretores como uma instituição especializada em cursos da área de humanidades, tendo-lhe sido acrescentada recentemente a graduação em Administração. Segundo informado na aula inaugural pelos diretores da instituição, durante muitos anos a universidade ofereceu somente cursos voltados para área de Educação e Psicologia, mas nos últimos anos acrescentou da graduação em Direito e, conforme dissemos, o de Administração.

Em nossa análise de caso, reuniremos as reflexões em três das oito disciplinas propostas pela universidade, como amostragem na busca das comparações às quais visamos. A escolha dessas três disciplinas em detrimento

das demais obedeceu aos seguintes critérios: oportunidades de inserção de perspectivas multiculturais na proposta curricular, capacidade de diálogo com as reflexões acerca de gestão que considere a diversidade cultural (assim elencadas no referencial teórico) e, por fim, o potencial de proximidades e distanciamentos de visão multicultural.

O fato de não descrevermos em pormenor as demais disciplinas não significa necessariamente que estas não poderiam ser inseridas na pesquisa, mas somente que as selecionadas apresentaram potenciais interessantes para os diálogos e contrapontos com a perspectiva multicultural. Além disso, algumas delas, de fato, se restringiam a temas mais técnicos ou específicos, como o caso de *Finanzas* (Finanças), dentre outras. Cabe ainda considerar que a disciplina de Antropologia não foi selecionada, por se atrelar a aspectos mais filosóficos e éticos que, apesar de possibilitarem um diálogo com a reflexão multicultural, apresentou menor quantidade de aulas em relação às demais.

Em relação às instituições de ensino selecionadas, é importante considerar que, exceto a escola brasileira, todas se caracterizam por atender um número notável de alunos (a menor atende mais de seiscentos alunos e a maior mais de mil e duzentos). É relevante levar em conta o aspecto quantitativo do corpo discente dessas instituições, porque denota ainda mais os desafios de inserção de uma perspectiva multicultural em seus projetos pedagógicos.

Nesses ambientes escolares foi possível realizar pequenas entrevistas com os professores e diretores, passar os intervalos dos tempos nas salas de aula, conversar informalmente com os alunos, além de termos acesso livre às dependências dos colégios. Permanecemos dois dias distintos em cada instituição e procuramos estabelecer trocas de impressões e elaborar pequenos relatórios que eram enviados tanto para a universidade, como para as próprias instituições. Vale ressaltar, porém, que nesses relatórios não se pretendia avaliar as escolas, mas somente registrar oportunidades educacionais que os estudantes do curso achariam relevantes para suas escolas. Assim, a estrutura dos relatos abaixo é fruto desses relatórios, bem como de todos os demais registros feitos durante aquele período.

Ainda sobre as instituições de ensino espanholas, convém tecer alguns comentários sobre os aspectos gerais da inserção dessas escolas no sistema educativo do país, bem como fazer uma breve explicação de algumas

características desse sistema. Não é o objetivo desta seção do trabalho fazer uma análise acerca das legislações espanholas em Educação, mas somente apresentar pequenas pinceladas para que possamos situar-nos no ambiente que investigamos.

A legislação educacional espanhola possui como lei principal para suas diretrizes a *Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa – Ley Orgánica 8/2013, (LOMCE)* de 9 de dezembro de 2013, que, de maneira bem superficial, poderia ser comparada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira, uma vez que é ela que institui as principais normas educacionais do país.

Brandão (2018) destaca que os principais aspectos da LOMCE destinam-se à melhora dos índices educacionais espanhóis, tanto em matéria de desempenho nas avaliações internacionais como nos indicadores sociais. Além disso, segundo o autor, busca-se uma flexibilização e racionalização da oferta educativa.

A subdivisão dos períodos escolares apresenta algumas particularidades em sua distribuição e possui os seguintes níveis específicos de abrangência: a *Educación infantil* mantém crianças até os seis anos de idade em seu pré-escolar; já a *Educación Primaria* e a *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) compreendem a Educação Básica propriamente dita, dos seis aos dezesseis anos de idade. Esses três níveis constituem o ensino obrigatório no país e habilitam seus alunos para caminhos que não sejam necessariamente a universidade, conforme ocorre no Brasil. Brandão (2018) descreve tais períodos resumindo que

o aluno pode ingressar no *bachillerato*, ou em um ciclo formativo de grau médio de formação profissional, ou em um curso de *enseñanzas deportivas* (desde que seja aprovado também em provas específicas de aptidão física), ou em cursos de artes plásticas ou desenho. (BRANDÃO, 2018, p. 1159)

Dessa forma, vale ressaltar que todos os colégios visitados em nossa pesquisa possuíam todos os níveis acima elencados a partir da *Educación Primaria*, oferecendo também aos seus alunos o curso de *bachillerato* que, resumidamente, pode ser definido como uma forma de preparação para a universidade em uma área específica mais global, a saber, Artes, Humanidades e Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia, com duração de aproximadamente três anos.

Finalmente, vale destacar o caráter financeiro administrativo das instituições de ensino espanholas. Isto porque, além das escolas estritamente públicas ou privadas, há uma terceira tipologia institucional deste âmbito conhecida como *centros educativos concertados*. Segundo prevê³ a LOMCE, tais escolas caracterizam seu custeio através de uma parceria entre o setor público e o privado, na qual os recursos da mensalidade são divididos entre o aluno e o governo federal espanhol. Este adendo ao nosso trabalho possui sua importância porque, além de duas das escolas observadas possuírem esta especificidade, este fator se mostrou claramente determinante no que diz respeito aos aspectos socioculturais dos agentes educacionais das respectivas instituições.

1 – MÁSTER EM DIREÇÃO DE CENTROS EDUCATIVOS

A experiência de quase dois meses de pesquisa e imersão nos estudos sobre gestão de instituições de ensino constitui a base da pesquisa inerente ao nosso caso. Algumas considerações são importantes para contextualizar a abrangência de nossa investigação, tais como: a) o referido máster possui caráter internacional, isto é, destina-se a formar educadores de diferentes partes do mundo (no nosso caso específico, o corpo discente era formado por dez alunos, de oito nacionalidades distintas); b) há uma ênfase desde os aspectos gerenciais de uma escola, até questões financeiras e filosóficas; c) trata-se de uma instituição de ensino privada e o foco do curso também se destina basicamente a gestores da mesma categoria institucional.

As observações realizadas tiveram como fonte de informações as ementas das referidas cadeiras, os próprios materiais oferecidos pelos professores nas plataformas e em meio impresso e, por fim, as anotações pessoais realizadas ao longo das aulas – estas últimas compostas pela fala dos professores, bem como pela correlação analítica imediata com os propósitos dessa pesquisa.

³ Informação retirada da Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre 2013, atualizada no site do Ministério da Educação e Cultura da Espanha: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>. Acesso em 01 de setembro de 2020.

Todas as disciplinas seleccionadas possuíam a mesma carga horária oferecida e todos os materiais do curso eram disponibilizados também nas plataformas digitais. Além disso, os professores disponibilizavam aos alunos uma carga de material complementar entre materiais digitais ou livros que futuramente poderiam ser consultados.

O curso como um todo se caracteriza por ser em formato intensivo e, por essa razão, todas as aulas ocorriam das oito e trinta da manhã às dezessete e trinta da tarde, com uma hora de intervalo para almoço. Assim como normalmente ocorre no espaço universitário, todas as aulas deveriam ser precedidas de leituras prévias, além de vídeos e outros tipos de materiais de estudo.

Além disso, foi exigido um exame final para cada matéria e a entrega de um trabalho de conclusão de cada disciplina. Para tanto, cada aluno tinha à sua disposição um professor orientador, com quem se reunia semanalmente para discutir e desenvolver aspectos acadêmicos e profissionais. O trabalho de conclusão de curso se dá ao final de toda a carga horária.

1.1 – ESTRUTURA DO PROGRAMA DE DIREÇÃO DE CENTROS EDUCATIVOS

Conforme o programa oferecido pela instituição, o “*Máster em Dirección de Centros Educativos*” se compõe de dois programas, sendo possível a realização do Programa de Especialização em Dirección de Centros Educativos de maneira independente.”⁴ O esquema abaixo representa a subdivisão do programa de maestria, bem como a distribuição das disciplinas e dos créditos (ECTS) adotada pela universidade.

Programa de Especialización en Dirección de Centros Educativos⁵

(30 ECTS) – Formación presencial

- Finanzas
- Comportamiento Humano en la Organización

⁴ Informação retirada do site oficial da universidade

<https://www.villanueva.edu/estudios/masteres/master-direccion-centros-educativos/#plan-de-estudio>

⁵ Ibidem

- Docencia y Prácticas
- Dirección General
- Organización Escolar
- Antropología
- Comunicación y Marketing
- Gobierno y evaluación de la acción tutorial
- Habilidades Directivas

Programa de Profundización en la Dirección de Centros Educativos⁶

(30 ECTS) – Formación online

- Trabajo Fin de Máster
- Prácticas
- Métodos de Investigación*
- Mediación Educativa y Gestión de Conflictos*
- Innovación Educativa en el Entorno Digital*

Dessa maneira, o programa apresenta sessenta créditos (ECTS), sendo a primeira parte em formato presencial e a segunda em formato de ensino à distância (EaD). Em nosso objeto de pesquisa, nos deteremos no período de quarenta e sete dias referentes à parte presencial, por consideramos que essa etapa corresponde ao principal eixo formativo do curso, uma vez que na parte online é possível que se faça apenas uma matéria estritamente pedagógica e outra mais voltada à orientação da elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Conforme ressaltado pela instituição, o “*Máster em Direção de Centros Educativos é um programa desenvolvido para gestores de centros educacionais públicos e privados com experiência, que desejam atualizar seus conhecimentos, bem como para profissionais da educação que desejam iniciar sua carreira profissional neste campo.*”⁷ Assim, não há exigências de experiência na função, conforme o fazem alguns programas europeus, o que caracteriza o referido curso como algo mais abrangente para nossa pesquisa. Por outro lado, apesar disso, verificou-se, como já mencionamos, que o público que tem

⁶ Retirada do site oficial da universidade <https://www.villanueva.edu/estudios/masteres/master-direccion-centros-educativos/#plan-de-estudio>

⁷ <https://www.villanueva.edu/estudios/masteres/master-direccion-centros-educativos/#descripci%C3%B3n> [Tradução nossa.]

recorrido ao curso é majoritariamente de gestores escolares de diferentes instituições do planeta.

Além das disciplinas ofertadas e do caráter internacional dessa formação acadêmica, é importante considerar os objetivos explicitados pelo programa do curso, uma vez que há peculiaridades que poderão ou não dialogar com os eixos teóricos que estamos trabalhando. Conforme aponta a universidade, o curso tem quatro objetivos básicos:

- I. Aplicar os fundamentos da direção estratégica na análise, tomada de decisão e execução, mais alinhados com a missão da instituição de ensino e situações específicas.
- II. Expandir habilidades gerenciais e de liderança, adaptando-as ao seu próprio estilo gerencial.
- III. Aprofundar o conhecimento de outros aspectos necessários à gestão de um centro educacional: jurídicos, financeiros, de comunicação e da área de ensino.
- IV. Desenvolver competências relacionadas com a coordenação dos profissionais que compõem a comunidade educativa e com a participação das famílias no projeto educativo dos centros.

[Tradução nossa.]

Vemos nessas diretrizes a multidisciplinaridade apresentada pelo programa, pois, conforme a própria instituição observa em sua proposta, busca-se uma pretensa formação de caráter global da educação, que deve se pautar nos diversos aspectos da comunidade educativa.

Além disso, o caráter internacional é um aspecto importante nesse programa acadêmico. Há uma intencionalidade em oferecer esse curso para gestores de instituições de diferentes partes do mundo. No que diz respeito às expectativas de formação internacional, a própria universidade informa que:

“Este programa foi a origem do Máster em Dirección de Centros Educativos (DICE), com o qual já treinamos mais de 600 gerentes da África, América, Ásia e Europa. Um máster que oferece treinamento educacional de liderança para diretores - ou futuros diretores - num campo que facilita o enriquecimento pessoal

e profissional por meio da troca de experiências. Desenvolvemos habilidades relacionadas ao diagnóstico e tomada de decisão, liderança, liderança de equipe, gerenciamento de recursos e responsabilidade.” [Tradução nossa.]

Dessa forma, para além das disciplinas cursadas e das visitas aos colégios, o caráter internacional propõe a troca de experiências de múltiplas realidades espalhadas pelo planeta. Dessa maneira, também vale ressaltar que as páginas dessa pesquisa incorporam, ainda que de modo oculto, conversas e trocas de experiências com diretores escolares de diversas realidades. Nesse período, houve uma intensa busca de conhecimento de modos de gerenciar problemas, aplicação de soluções e câmbio de ideais que poderiam ou não ser aplicados em cada escola.

Nesta apresentação, verificamos a pouca ou quase nenhuma preocupação por um currículo multiculturalmente pensado para a formação desses gestores escolares (IVENICKI, 2018; 2020; MACEDO, 2016; MOREIRA & RAMOS, 2016; MILLER, 2019). Esta carência se tornou bastante explícita, ao menos na apresentação virtual do curso.

Ainda que o aspecto da polissemia do termo multiculturalismo possa permear as implicações plurais de um currículo (Ivenicki, 2018), não se observou, ao menos naquilo que se optou por destacar na proposta geral do curso, uma ênfase em suas principais práticas. No entanto, as disciplinas poderão, de maneira independente, trazer aspectos mais concretos de matizes não observados nesse primeiro momento.

Cabe, enfim, problematizar se há (e em que grau) uma negação do pluralismo que envolve os temas curriculares (Ivenicki, 2020) – sobretudo se tratando de um curso de formação de gestores escolares – ou se ocorre uma real consideração das desigualdades e dos preconceitos presentes nas realidades escolares.

1.2 – AÇÃO TUTORIAL (ACCIÓN TUTORIAL)

A referida disciplina parte do pressuposto de uma prática muito comum no conjunto de instituições analisadas na pesquisa, a saber, as chamadas *tutorias*.

Tal procedimento consiste em reuniões periódicas com pais e alunos, separadamente, e seus respectivos professores tutores.

Conforme observado nas aulas, trata-se do conceito de que o docente deve desempenhar um acompanhamento personalizado com um determinado número de alunos, os quais tratarão basicamente de assuntos acadêmicos e dificuldades dentro e fora da escola. Já com os pais, o professor tutor também aborda esse tipo de roteiro, onde família e colégio procuram alinhar seus objetivos educativos para o filho/aluno.

A periodicidade de atendimento com os discentes varia de acordo com a faixa etária, bem como o tempo dessas sessões de conversas individualizadas. Por outro lado, com as famílias, há uma recomendação prévia que seja trimestralmente. O professor, de sua parte, deverá destinar parte do seu tempo de dedicação à instituição para preparar e realizar esses encontros, mediante uma agenda.

O objetivo principal dessas tutorias seria, conforme ressaltado no material, atender aos aspectos mais individuais do aluno e ajudá-lo a desenvolver-se de modo autônomo na escola, considerando sua singularidade.

Já na aula introdutória, justificou-se este tema como uma disciplina de um curso de Gestão Escolar com a afirmação de que “as expectativas e motivações dos professores e dos pais influenciam muito no rendimento acadêmico. Dessa forma, a eficácia está diretamente influenciada com a atuação de pais e professores”. De tal perspectiva deriva a ideia de que para um gestor escolar as tutorias “precisam ser algo do primeiro plano da instituição de ensino e deve ser promovida a formação e atuação dos professores para exercê-lo”.

Se, por um lado, denota certa utopia considerar um acompanhamento individualizado com as famílias e alunos (dadas as difíceis realidades encontradas na maioria dos ambientes escolares), por outro lado a sistematização de tal perspectiva pedagógica enquanto disciplina acadêmica pode constituir um campo fértil para as contribuições multiculturais. A aplicação do multiculturalismo enquanto eixo metodológico dessas ações educativas ajudará a contextualizar as diferentes realidades encontradas nos discentes e suas famílias, bem como considerar os sujeitos de modo não massificado, isto é, preso a preconceitos e estereótipos.

Embora nos decorridos estudos não haja menção à perspectiva multicultural, ao considerar o conceito de diversidade como estrutura para o apoio às famílias e alunos em suas distintas realidades, esta poderá contribuir para uma maior compreensão das dificuldades educacionais que estão envolvidas.

Foi observado nas falas do professor que o objetivo da disciplina era utilizar essa ferramenta como aproximação das distintas realidades encontradas nos centros educativos e propiciar um apoio às famílias e alunos, considerando a diversidade de ideias e histórias de cada um. Abordar tais ações de forma heterogênea, considerando os contextos históricos, sociais e culturais de cada indivíduo, propicia maior abertura diálogos e ao respeito. Com a adoção dessas estratégias de apoio, segundo observado, o aluno poderia desenvolver-se melhor tanto no desempenho escolar como no seu amadurecimento humano.

Outro ponto importante da disciplina analisada é a formação do corpo docente que desempenhará essa ação pedagógica. Na concepção abordada, defende-se que “é parte integrante do papel do professor que ele seja um tutor” porque tal postura diante da profissão docente “vai em contrapartida ao modelo mecanicista de Educação”. Neste sentido, há uma singularidade importante que é escapar ao modelo conteudista e considerar o processo educativo, bem como a ação docente, como algo mais amplo.

Assim, consideram-se algumas perspectivas de formação ética e profissional para que os professores possam desempenhar esse papel de maneira eficaz. Tais formações abrangem desde os aspectos de abordagem e acompanhamento, até questões como sigilo profissional e atuação em situações de maior vulnerabilidade e inclusão.

Assim como na questão da natureza da disciplina, também na parte de formação docente a perspectiva multicultural não é mencionada explicitamente. No entanto, podemos encontrar sinergia em alguns pontos abordados, como respeito às pessoas com necessidades especiais, além de inclusão de alunos e famílias com maior vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, também a ética do respeito se faz presente na necessidade da abordagem e da confiabilidade nas situações mais difíceis do dia-a-dia. Portanto, a formação docente sob a ótica do multiculturalismo pode desempenhar uma função

importante na inclusão e na integração dessas realidades ao ambiente escolar, por vezes muito difíceis de realizar.

Como descrito, a apresentação do acompanhamento pessoal, considerando a realidade de cada aluno, consiste em um traço forte da disciplina. No entanto, é importante descrever que a base para esse acompanhamento possui como bibliografia básica as técnicas de assessoramento empresarial conhecidas como *coaching*. Dessa maneira, conforme foi possível analisar, boa parte da bibliografia da disciplina pauta-se em temas empresariais como metas e produtividade. Assim, algumas subjetividades presentes nos sujeitos não são levadas em consideração.

Aspectos mais técnicos, tais como organização de agendas, compromissos firmados com alunos e pais, reuniões de *feedback*, motivação intrínseca e extrínseca constituíram boa parte do programa desenvolvido. Conforme observado, essas categorias serviriam de ferramentas aos agentes educacionais envolvidos para a elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal do aluno.

A proposta de apresentar o papel do docente como um tutor dos alunos, conforme apresentado pela disciplina, leva ao diálogo desse trabalho com a ideia da formação de identidades individuais (Ivenicki, 2018). Conforme salientado, a construção / reconstrução das identidades plurais é algo que deve ser orientado pela universidade.

Assim, a função dessa disciplina no curso voltado para a formação de gestores escolares pode contribuir para que, no projeto pedagógico liderado por tais gestores, se possa perceber a necessidade de olhares mais objetivos com relação a preconceitos e maneiras de lidar com a diversidade cultural encontrada no cotidiano (Ivenicki, 2020). Neste sentido, a formação das identidades individuais de alunos e professores, bem como das identidades coletivas e da institucional, passaria por essas trocas de experiências propostas pela ação pedagógica que a disciplina se propõe analisar.

Podemos ainda relacionar os temas ministrados na disciplina de *Acción Tutorial* à ideia de identidade docente, partindo das considerações apresentadas por Ivenicki (2020) acerca dos impactos que o currículo gera na formação das identidades individuais desses professores. Observou-se claramente uma ótica muito específica no indivíduo do professor e sua respectiva formação para os

desafios encontrados no cotidiano escolar e na diversidade que se apresenta no seu alunado.

1.3 – DIREÇÃO GERAL (*DIRECCIÓN GENERAL*)

Devido ao objetivo do referido curso, é necessário incluir a análise de uma das disciplinas fundamentais oferecidas. O fato de ser uma pós-graduação destinada a diretores e gestores de instituições de ensino coloca em evidência, por meio da referida matéria, as bases daquilo que pretende formar.

O objetivo geral da disciplina era “formar diretores que possam liderar a missão da instituição educativa” e entende-se por missão “a razão de ser de uma empresa, ou seja, a contribuição que deseja oferecer”. Apesar de estes e outros conceitos também possuírem como base teórica perspectivas de gestão e administração de empresas, foi enfatizado na maioria dos encontros que “a escola é uma empresa essencialmente humana e que os conceitos empresariais não podem ser aplicados sem considerar essa realidade intrínseca às instituições de ensino”. De fato, notou-se uma preocupação com articular as complexidades das relações humanas (dentro destas os aspectos sociais, econômicos e culturais) com a proposta do curso, além de se utilizarem conceitos éticos clássicos.

A ênfase em desenvolver os valores da instituição de ensino consiste em outro ponto importante para nossa análise. No contexto daquela disciplina, valores significam “o conjunto ético que está baseada a cultura de uma instituição”. Também neste tema, apesar das abordagens próprias da área de gestão empresarial, ressaltou-se a necessidade de desenvolver no ambiente escolar a perspectiva da ética do respeito às diferenças, isto porque, considerando a premissa estabelecida de que uma escola é uma instituição naturalmente humana, os valores de um colégio deverão ter em conta a diversidade dos atores envolvidos.

Conforme observado, outro conceito-chave para a gestão escolar eficiente seria a noção de que uma “liderança compartilhada com a comunidade escolar é fundamental para a mudança de cultura e o maior compromisso das pessoas, gerando ações conjuntas”. O compartilhamento da gestão escolar deve

ocorrer por meio de um olhar mais amplo, livre de preconceitos e aberto ao diálogo.

Também os aspectos da elaboração e dos cuidados com o ideário foram amplamente debatidos neste curso. Segundo ministrado, o “ideário da escola é o instrumento que norteia o gestor nos momentos de conflitos e situações delicadas de uma escola”, por isso, considera-se que é “através de um ideário concreto, refletido na cultura cotidiana da instituição” que um diretor deverá pautar suas práticas.

Assim, este documento, que possui finalidade tão determinante para a gestão democrática escolar, poderá ser elaborado por meio dos diferentes agentes educativos, levando-se em consideração as complexidades de cada ambiente. Dessa forma, a abertura à pluralidade de ideias constituirá uma das principais facetas presentes na elaboração das diretrizes deste documento. A cultura – mais precisamente a diversidade cultural de uma escola – pautará a resolução desses conflitos e refletirá o papel educador da missão escolar.

A disciplina de ‘Direção Geral’ apresentou-se como uma disciplina-chave no curso de direção de centros educativos e efetivamente o estruturou. Se os pressupostos das pesquisas voltadas para o meio corporativo podem conflitar com o multiculturalismo por terem objetivos distintos, também é possível perceber que abordagens como valores, missão e ideário podem encontrar pontos de diálogo e contribuir para uma gestão escolar mais participativa.

A partir da nomenclatura da disciplina e seus objetivos mais explícitos, problematizamos a necessidade – como destacam Canen e Xavier (2012) – de uma formação de gestores voltada para um olhar mais abrangente à diversidade cultural encontrada na instituição de ensino.

A ideia de uma gestão democrática concebida através de uma perspectiva de respeito à diversidade cultural (Ivenicki, 2018) aparece de forma mais específica quando se ressignificam os discursos de valorização da cultura escolar e da cultura dos alunos, no tocante às disposições para gerir conflitos e combater preconceitos.

A ideia de apresentar o ideário escolar como uma proposta pedagógica de gestão de conflitos pode ser relacionado com as considerações de Ivenicki (2018) sobre a necessidade de a organização escolar oferecer respostas

inclusivas, com ações que justamente valorizem a diversidade e desafiem problemas como *bullying* e preconceitos no cotidiano escolar.

1.4 – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (ORGANIZACIÓN ESCOLAR)

A última disciplina escolhida, conforme o nome já sugere, discorre sobre os aspectos organizacionais de uma instituição de ensino. Apesar de o título poder remeter a um aspecto mais burocrático, a linha de investigação oferecida aborda aspectos mais amplos como a comunidade escolar, o conceito de escola, o papel dos agentes, dentre outras complexidades que fazem do tema um importante objeto de estudo.

O ponto de partida nesse campo de estudo é entender os conceitos-chave que servem como base metodológica. Há aqui três pontos iniciais a ser considerados: a ideia de “função vital da escola”, o conceito assumido de escola, o que se define por “organização escolar” propriamente dito e, por fim, a ideia de comunidades de aprendizagem.

A função vital da escola, no olhar da referida linha de estudo, “não é ensinar, mas sim aprender. Isso gera uma mudança de perspectiva porque observo as práticas no outro e não em mim mesmo.” Neste sentido, o que foi apresentado foi a noção de que a instituição escolar deve preocupar-se com o aluno e a sua família como elementos fundamentais de atuação pedagógica, o primeiro por seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e o segundo pela importante delegação que emite à escola.

O conceito de escola, ainda que amplo e genérico, é pautado na perspectiva de que este ambiente se trata de “um lugar onde se faz crescer. Uma comunidade onde todos melhorem, e uma empresa que tem como objetivo ajudar em forma de organização.” Esse paradigma assumido entende o espaço escolar como comunidade, isto é, como um território em que haja um envolvimento mútuo de diversos agentes, além de considerar uma finalidade específica, isto é, a melhora de cada indivíduo que ali se faz presente.

Na definição de organização escolar, isto é, o conceito que demarca a nomenclatura da própria disciplina, conceituou-se como

“algo semelhante à organização de uma família, considerando o grau de confiabilidade que há entre a relação que exige. Neste sentido, dois erros são

cruciais: entender que sejam clientes (no fundo são aliados, pois nos delegam o que possuem de mais importante); não haver clareza nos processos (apesar de uma escola não ser apenas processos, devido ao fator humano muito forte)."

Assim, a ideia que permeou a essência da matéria foi que na ação organizacional de uma instituição de ensino os aspectos subjetivos das relações humanas devem ser as principais premissas a serem consideradas. O respeito e a confiança como paradigmas para atender às necessidades de cada aluno e cada família serão essenciais nesse processo.

Por fim, o conceito de comunidades de aprendizagem consiste na ideia de “novos paradigmas de aprendizagem organizativa que se inserem em contínuas mudanças que necessitam de uma preparação da comunidade escolar: Valores, Clima, Liderança, Flexibilidade, Motivações. Dificultar o menos possível a vida das pessoas.” Nessa perspectiva, a escola não está para atender às demandas profissionais ou conteudistas, mas ensinar para a vida, pois “o fato de uma criança começar sua vida escolar e depois de quase dezoito anos ir a trabalhar e 'viver sua vida' significa que são muito pequenas nossas condições de oferecer capacidades técnicas.” Assim, as transformações que ocorrem no tempo são mais um dentre outros indicativos de que o papel da escola é mais próximo ao de ser uma comunidade do que um espaço de preparação profissional.

- Mais afastada dos conceitos empresariais das cadeiras anteriores, o tema da Organização Escolar pautou diálogo com o conceito de gestão democrática nas aulas. Conforme pudemos analisar, a perspectiva de envolvimento de todos os agentes educacionais nas decisões e políticas educativas de uma instituição educacional consiste numa reflexão-chave da referida disciplina.

De fato, ao sair do modelo tecnicista, bem como dos paradigmas mais mercadológicos, a disciplina propõe um diálogo amplo e horizontal. Além disso, trabalha com referenciais mais propícios para a comunicação com a ética do respeito e a abertura às diferenças. Nesse sentido, considerar as ferramentas organizativas de uma instituição escolar por meio de temas mais amplos como comunidade, ambiente de aprendizagem, entre outros, tendo como base o paradigma multicultural, ajudará a reduzir os cenários de desigualdade e preconceitos presentes no ambiente escolar.

A postura de entender a escola como uma comunidade dialoga com a perspectiva apresentada por Moreira (2013) a respeito da necessária reinvenção do ambiente escolar, uma vez que, assim como a ideia apresentada pela disciplina, ressalta-se a noção de escola enquanto comunidade de aprendizagem. Dentro de uma visão multicultural, tal concepção denota justamente essa necessidade de renovação dentro de um diálogo entre diferentes linguagens e conhecimentos, reforçando a perspectiva de educação intercultural.

Por outro lado, assim como as demais disciplinas, temas como antirracismo, diversidade e equidade social, indispensáveis na construção de uma identidade institucional coletivamente construída (Ivenicki, 2020), não se fazem presentes nos discursos de tal cadeira em que se propõe a refletir sobre ideias de organização escolar democrática.

De maneira geral, apesar de encontrarmos nesta e nas demais disciplinas narrativas e estratégias de produção de conhecimento pedagógico multiculturalmente orientados (Ivenicki, 2018, 2020), notou-se uma falta de explicitação de experiências curriculares que dialoguem de forma mais concreta com a formação das identidades coletivas plurais.

De fato, o tema das identidades culturais marginalizadas e as questões étnico-raciais poderia ter tido maior presença nos discursos e narrativas desenvolvidas na formação (Ivenicki, 2020) dos gestores/docentes atendidos pelo curso.

2 – PRÁTICAS NAS ESCOLAS

A segunda parte de nossa pesquisa se volta sobre o segundo segmento da estrutura do estudo por meio da disciplina de “*Prácticas*” nas escolas de Madrid. Por meio dessas atividades, foi possível passar um ou mais dias, a depender da instituição, e conversar com gestores, professores e alunos em momentos formais ou informais, o que enriqueceu consideravelmente nossa investigação.

Consideramos também relevante aduzirmos a análise de uma das escolas brasileiras que observamos, além das três instituições que visitamos em território espanhol. As similaridades e diferenças entre elas são relevantes para tratamento dos dados coletados.

Diante disso, foi possível estabelecer diálogos com diferentes realidades educacionais, principalmente conhecendo o cotidiano dos agentes escolares, bem como analisar distintos cenários no que diz respeito às práticas e objetivos pedagógicos.

Não foi possível, no entanto, observar nenhuma instituição de ensino totalmente pública, mas tão somente escolas particulares e ‘concertadas’, ou seja, aquelas cuja manutenção financeira se dá pelo pagamento das mensalidades de maneira compartilhada entre o governo local e o cidadão.

Ao selecionar três tipos de instituições não totalmente antagônicas, mas com características bem particulares, optamos por trazer as visões absorvidas do campo e contextualizá-las no tocante à possibilidade de haver ou não diálogo com a perspectiva multicultural.

Além das breves análises, verificamos, assim como na descrição das disciplinas do referido curso, as possibilidades de inserção do paradigma multicultural naquilo que foi observado. A propósito: representamos os nomes das escolas apenas mediante siglas, para que não se exponham além do necessário para os fins deste trabalho.

2.1 – COLÉGIO J

A Escola J, visitada em fevereiro de 2020 está inserida num contexto amplo que remete há aproximadamente sessenta anos atrás, quando foi

construída por seus idealizadores, pertencentes a uma instituição religiosa. Na ocasião, como (em parte) ainda nos dias de hoje, a região em que está localizada se caracterizava por ser habitada por uma população desfavorecida e afastada do centro urbano da capital espanhola.

Dessa maneira, apesar de se tratar de uma instituição de caráter “*concertado*”, a escola ficou conhecida por atender uma classe mais humilde da cidade de Madrid, desde o período de sua fundação até os dias atuais.

Considerando a realidade histórica e geográfica em que se encontra, o colégio desenvolveu ao longo dos anos a peculiaridade de lidar com uma diversidade de alunos cujos problemas sociais e econômicos em que estavam inseridos refletiam-se diretamente no desempenho escolar.

Esses fatores se relacionam à perspectiva multicultural por considerar as distintas realidades, sobretudo aquelas mais marginalizadas pela sociedade, gerando inclusão.

Conforme relatado pelo diretor da instituição e observado na prática, compreendeu-se a necessidade de fazer adaptações para atender a essa diversidade. Isto porque, segundo dados estatísticos levantados pela escola, cerca de 51% do corpo discente não se encontra no curso previsto para sua idade, e aproximadamente 55% do mesmo alunado tem repetição de reprovação escolar.

Um fator importante que contribui ainda mais para essa realidade é que o centro educativo possui estudantes de mais de trinta e cinco nacionalidades. Isto significa que mais da metade de seus alunos possuem diferentes culturas e idiomas de origem, além de provir, como já mencionamos, principalmente de um contexto social de classe média baixa.

A diversidade cultural encontrada nessa instituição é algo muito próprio da sua missão pedagógica, dado que é um desafio inserir num mesmo espaço diferentes culturas, etnias, origens e cosmovisões.

Essas peculiaridades de alguma maneira têm forçado a gestão educativa a trabalhar com um modelo pedagógico baseado na atenção individualizada, que vise a melhorar o desempenho escolar e a reduzir a abstenção, dando especial atenção ao sucesso pessoal e social dos alunos.

Um novo projeto está sendo implementado nos últimos dois anos com o objetivo de dar uma resposta educacional para a realidade dos nossos alunos e

professores, flexibilizar o currículo de modo que atendam à heterogeneidade do alunado da escola, e promover um colégio mais inclusivo. Esses três conceitos foram extraídos do plano diretor apresentado.

Dessa forma, as práticas pedagógicas estão orientadas para lidar com essa diversidade priorizando, não o currículo, mas os estudantes e seus diversos contextos. Perspectivas de Educação Inclusiva encontram-se por toda a parte na escola, com projetos quinzenais que abrangem as diferentes culturas e nacionalidades, a ausência de avaliações nos moldes mais tradicionais e o trabalho cooperativo nas atividades realizadas.

A perspectiva inclusiva da instituição não se desenvolve somente no ideário escolar, mas por meio da comunicação nos diferentes espaços da escola, uma vez que os trabalhos produzidos pelos alunos são expostos e visitados em dias específicos pelos demais estudantes.

A arquitetura da escola e o sistema de aulas também buscam refletir o ideário da escola. Os espaços são abertos e as salas de aulas não possuem a organização de uma sala nos padrões mais comuns. Na prática, o termo utilizado na instituição é “espaços de aprendizado”. Os alunos também gozam de liberdade para desenvolver seus trabalhos em diferentes pontos da escola. Já o sistema de aulas está dividido, não por classes específicas, mas por projetos pedagógicos distintos, que variam conforme a quinzena ou o mês. Há diferentes formas de trabalho dentro de um mesmo tema e uma revisão individualizada do trabalho desenvolvido.

Na contramão das principais tendências escolares da cidade madrilenha, reafirma-se através dos discursos adotados pelo corpo docente e pelos gestores a perspectiva de colocar o aluno e sua realidade particular à frente de temas como bilinguismo e inovação. É importante destacar que essa é uma tendência presente na gestão escolar até mesmo das instituições que atendem às classes mais populares, conforme foi possível enxergar nas demais visitas.

Outro aspecto a se destacar na gestão da escola é a importância que se dá à preparação e ao envolvimento da equipe de professores, uma vez que as diferenças linguísticas, sociais e culturais demandam um desafio muito particular àquele grupo docente.

De fato, conforme relatado, a organização desse trabalho demanda certa carga de energia e dedicação. Assim, há um tempo previsto na carga horária do

professor para reuniões interdisciplinares e organização de projetos, bem como um engajamento profissional da equipe para atender à realidade em que exercem a docência.

A coordenação desses projetos com os alunos ocorre numa atividade paralela chamada “Laboratório de Ideias”, que tem como objetivo gerar iniciativas para os projetos, assim como ferramentas para as práticas adotadas.

É possível relacionar esse trabalho de formação docente, coordenação pedagógica e abertura a diferentes realidades socioculturais com a perspectiva multicultural, ainda que não de modo explícito, dado que exige dos responsáveis pela direção o esforço de derrubar paradigmas educativos muito presentes nas narrativas de escolas de modelo concertado na cidade de Madrid.

Os discursos de ordem tecnicista e conteudista presentes em boa parte das escolas da região geram certa resistência ao fomento de um ideário mais humanista e mais aberto ao diálogo. Como consequência, surge uma grande necessidade de criar alternativas para atender a alunos com histórico de saída forçada de seus países, de fracassos escolares e de dificuldades de adaptação a outro idioma e cultura.

Por fim, o cotidiano escolar também apresenta um mosaico muito particular, ao compor no mesmo espaço tantas diferentes realidades. Os conflitos e as oportunidades geradas por essa situação peculiar demandam dos gestores um olhar multicultural mais específico em suas tomadas de decisões e iniciativas.

Considerando que o papel da escola não deve ser apenas o de repassar conhecimento, mas sim o de estimular atitudes multiculturais, a instituição pesquisada lida com diferentes indivíduos de diversos grupos culturais, de modo a favorecer a tolerância e diminuir o preconceito. As diferenças culturais dentro da escola devem ser parte integrante das relações entre indivíduos que permitam o aprendizado multicultural, que respeitem a diversidade e que a valorizem.

A multiplicidade étnica e cultural da Escola J constitui seu principal desafio multicultural. A discussão proposta por Ivenicki (2018) e Moreira (2013) acerca da necessidade de pensar o currículo escolar considerando toda a diversidade identitária, bem como os efeitos da globalização, se encaixa no desenvolvimento da proposta educacional da instituição.

É interessante relacionar a experiência do projeto curricular da Escola J com as ideias apresentadas por Ivenicki (2020) acerca da necessidade de buscar experiências curriculares internacionais que articulem o currículo sob a perspectiva da diversidade cultural, do antirracismo e do silenciamento de identidades culturais. Foi possível verificar, assim como reflete a autora, a abordagem das formas plurais com currículo aplicado às práticas pedagógicas realizadas pelos professores. O ambiente externo e os projetos apresentados procuram estabelecer o contexto de uma sociedade cada vez mais multicultural, principalmente levando em consideração a realidade sociocultural dos alunos da instituição.

A ideia de gestão multicultural adotada pela Escola J pode ser analisada a partir das reflexões de Moreira (2013), uma vez que, assim como o autor sugere, foi possível encontrar uma postura de trabalho cooperativo entre todos os agentes educacionais.

A busca desse ideal de uma gestão “pautada pelo respeito, pela fundamentação e pelo esforço para construir um ambiente democrático e livre de ameaças na escola” (MOREIRA, 2013, p. 555) se fez presente tanto na fala dos diretores, quanto em exemplos de ações práticas, como a abertura da escola para diálogo com os familiares dos alunos.

2.2 – COLÉGIO T

A segunda análise diz respeito à instituição que denominaremos “Colégio T”. Optou-se por descrever a realidade observada e buscar paralelos com a perspectiva multicultural, justamente porque se trata de uma escola de caráter muito específico no que tange à abertura à comunidade em seu entorno, e que, assim como as demais que constam desse trabalho, poderá contribuir significativamente para a presente pesquisa.

Seu contexto histórico também merece destaque, uma vez que a instituição fora fundada no ano de 1958 e conta até os dias atuais com um processo de desenvolvimento pedagógico consistente. No período de sua fundação, apesar de também se encontrar num bairro de população com baixo poder aquisitivo, sua localidade também contava com baixa densidade

demográfica, justamente por ser geograficamente distante da região central da capital espanhola.

Tal perspectiva remete a um fator importante no que diz respeito ao papel que o colégio exerce junto ao local que ocupa. Segundo os diretores da instituição, é possível verificar o aumento da densidade demográfica, bem como uma sensível melhora nos aspectos socioeconômicos da região.

Atualmente o Colégio conta com cerca de 2000 alunos e 150 professores, distribuídos desde o período de Educação Infantil até os cursos de Bacharelato (formação complementar numa área profissionalizante específica, seja durante, seja após o Ensino Médio). Com um horário escolar de aproximadamente oito horas diárias, a escola conta também com um amplo espaço aberto e destinado à prática esportiva, onde os alunos têm a possibilidade de participar de diversas atividades oferecidas. O modelo de custeio desta instituição também se enquadra no regime “concertado”.

Aspectos multiculturais são encontrados até nos discursos sobre a arquitetura da escola. Segundo o diretor e alguns alunos mais antigos, isto se deve “à generosidade das pessoas que pudessem começar desde o início com essa estrutura”. Neste ponto se referem não apenas ao grandioso espaço físico, mas também à “Arquitetura, propositalmente para que os alunos se sintam livres, apesar da dificuldade em supervisioná-los, considerando o público que trabalha”.

Outro aspecto importante de inclusão apresentado pela escola é que, em pesquisas recentes, observa-se que mais da metade das famílias dos alunos é composta por pais que já estudaram na escola e que vivem no entorno do bairro de Vallecas (onde se situa a instituição).

Esse detalhe ganha relevância na medida em que há uma forte e atuante associação de pais que promove, mediante encontros, a participação da comunidade no ambiente escolar. Em feriados e finais de semana o colégio disponibiliza a esta associação os espaços abertos e poliesportivos para a promoção de eventos e atividades formativas.

Outro aspecto que pode ser observado é que cerca de 40% do corpo docente dos professores é composto por ex-alunos. Apesar de não se tratar de um trabalho voluntário e, segundo os próprios docentes, o salário estar dentro das expectativas de Madrid, as falas do professorado remetem a certo envolvimento afetivo com a instituição.

Há um espaço na grade horária dos professores para que possam atender aos alunos, planejar suas aulas e desenvolver atividades extraescolares. Além disso, contam com um projeto chamado “EduWorking”, em que parte do corpo docente se dispõe a dar palestras e seminários em outras instituições de ensino. Esses e os demais professores recebem uma formação sazonal mais intensa em determinados períodos do ano e realizam cursos complementares noutros momentos do período letivo.

Já em relação aos alunos, é importante destacar que a escola adota o modelo *single sex*, ou seja, trata-se de um colégio – neste caso – apenas de meninos.

Foi possível ter uma hora de conversa com alunos de vários períodos escolares, em que pudemos fazer-lhes diversas perguntas. Um questionamento que surgiu foi justamente sobre a aparente contradição entre o discurso de um ambiente de liberdade e a ausência da presença feminina. Nas falas dos alunos, a maioria expressou que não observava nenhum problema neste ponto, considerando que possuíam bons relacionamentos fora do ambiente escolar; uma menor parte, porém, afirmou que gostaria que houvesse um corpo discente misto.

O desenvolvimento pedagógico ocorre de maneira mais tradicional e conta com turmas de cerca de vinte e cinco alunos no Ensino Primário e aproximadamente trinta alunos nas turmas de Fundamental II e Médio, sempre com mais de duas turmas de cada segmento. As aulas são realizadas normalmente nos moldes tradicionais de ensino, porém há uma ênfase no aspecto inclusivo de atividades extraescolares como forma de promover o ideário de desenvolvimento socioeconômico do seu público.

Um elemento de interação com as perspectivas multiculturais é a atuação de um “Departamento de Orientação”. Esse setor da instituição destina quatro profissionais de orientação pedagógica (um para cada segmento), um profissional especialista em atendimento de crianças com necessidades especiais e duas pessoas da área terapêutica para o Ensino Fundamental.

O objetivo desse departamento é integrar alunos que possuem dificuldades de diferentes tipos com relação ao ideário do colégio, além de analisar possíveis problemas de bullying, dificuldades de aprendizagem e questões de violência. Para dirigir este departamento escolheu-se

especificamente um psicopedagogo, que indica ações voltadas para os problemas que identifica. Segundo este diretor, em cada turma há em média dois alunos com algum déficit de linguagem diagnosticado, e para eles realizam-se adaptações de provas, aulas e materiais.

Já adentrando o ideário específico do colégio, é importante destacar que se trata também de uma instituição de perfil religioso. Esse aspecto foi enfatizado desde o primeiro momento de nossas observações, e teve grande relevância durante a explicação de diversos pontos do ideário da escola. Apesar disso, também em recentes dados estatísticos oferecidos pela direção da escola, há uma diversidade de credos nas realidades familiares de seus alunos.

Uma vez por mês a instituição desenvolve um trabalho de formação antropológica às famílias, além de um projeto quinzenal de acompanhamento pessoal com cada aluno. Segundo os diretores, esses dois trabalhos que se põem em prática constituem os pilares do ideário do colégio, dado que o primeiro se destina a unir as famílias à missão da escola e o segundo tem como objetivo orientar os alunos que possuem distintas realidades em seu ambiente social.

Acompanhando de modo integral a educação inserida numa sociedade que se transforma rapidamente e que é marcada pelo forte movimento de combate às desigualdades em todos os sentidos, a escola observada se vê frente a frente com o grande desafio de conceber a construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária, atuando num grupo social menos favorecido, longe da riqueza dos bairros com melhor estrutura da cidade.

A forma de aumentar a igualdade através da escola se traduz numa educação intercultural como perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social e política, como afirma Candau (2008). Torna-se necessário problematizar uma prática educativa e social complexa e repleta de tensões. A discussão referente à construção de identidades deve ser levada a todos os indivíduos invisibilizados ou não valorizados na sociedade atual; é necessário promover oportunidades e a integração dos diferentes grupos, para que seja possível um avanço no multiculturalismo.

A conceitualização de multiculturalismo enquanto “conjunto de estratégias que articulam teoria e ações práticas para a melhoria das vidas de grupos marginalizados” (IVENICKI, 2020, p. 33) foi verificada nas narrativas assumidas pelos gestores quando ressaltavam a missão social inclusiva da instituição.

Embora o termo não tenha sido explicitamente mencionado, pode-se observar que esta era uma preocupação por parte dos líderes da escola.

Ainda nessa concepção, vimos que se pode reforçar a concepção de ética do respeito às diferenças (Ivenicki, 2017) a partir do trabalho do Departamento de Orientação, dado que esse setor da escola possui grande relevância para o projeto pedagógico, conforme foi possível compreender.

2.3 – COLÉGIO P

Chamaremos de “Colégio P” a terceira instituição analisada em nossas observações. O objetivo de trazer essa escola para o conjunto comparativo de possíveis práticas multiculturais ocorre pelo contraponto que traçaremos em relação às duas primeiras. Isto porque, ao contrário das anteriores, este colégio possui uma realidade sociocultural distinta, a saber, trata-se de uma instituição de ensino privado (assim como as anteriores), porém composta por um público classe média alta e que custeia totalmente o valor das mensalidades.

Antes de entrarmos nos detalhes das práticas pedagógicas e da realidade escolar observada, é preciso salientar que o objetivo desta comparação não consiste em levantar quantitativamente se há mais ou menos práticas multiculturais. Neste caso, pretendemos investigar as distintas possibilidades tal qual procuramos realizar nas demais instituições de ensino e verificar as especificidades daquele cotidiano.

Com aproximadamente cinquenta e cinco anos de existência, o Colégio P conta com uma ampla estrutura espacial, edifícios modernos e salas de aula com considerável suporte tecnológico. Localiza-se num bairro afastado do Centro de Madrid, porém com alto poder aquisitivo emergente dos últimos anos, segundo relatos da equipe diretiva. Além disso, conta com cerca de 1200 alunos e é considerada uma das principais instituições de ensino do país por seus resultados acadêmicos.

Uma questão específica do modelo single-sex presente na instituição é que a poucos metros dali há outro colégio do mesmo modelo, porém destinado apenas ao público feminino. Este detalhe é importante, porque ambos pertencem ao mesmo grupo empresarial e, conforme relatado por seus administradores, o

setor de comunicação e boa parte do pedagógico estão trabalhando cada vez mais em conjunto em suas decisões, intermediados pela empresa mantenedora.

Embora a perspectiva inicial possa induzir a pensar que se trata de uma escola voltada exclusivamente à excelência acadêmica nas avaliações nacionais, a equipe diretiva e seus professores ressaltavam em seus discursos aspectos como valores, ética, formação do cidadão, dentre outros termos.

O fundamento para a narrativa está presente no ideário da instituição, cuja linha pedagógica é baseada no princípio de *Educação Personalizada*. Essa perspectiva resumidamente consiste no desafio de trabalhar de forma individual com os alunos seus aspectos humanos e acadêmicos.

Conforme ressaltou o diretor do Ensino Fundamental da instituição, procuram que cada aluno seja atendido de forma personalizada por meio de reuniões quinzenais com professores, chamadas de preceptorias, além de encontros trimestrais individuais entre professores e famílias. Neste sentido, o objetivo das reuniões individuais e com as famílias é entender as necessidades e dificuldades de cada aluno e ajudá-lo a desenvolver-se.

Como já ressaltamos, essa prática pode ser aproveitada por meio de um olhar multicultural, pois considera a diversidade dos alunos e suas realidades próprias. Essa perspectiva pode contribuir para reduzir estereótipos e evitar práticas homogeneizantes.

Há, no entanto, uma particularidade na maneira em que a gestão pedagógica administra esse processo de acompanhamento personalizado. Segundo os responsáveis, anualmente é realizada uma pesquisa de satisfação com as famílias para saber quais práticas que se consideram mais importantes na instituição. Nos últimos anos as denominadas “tutorias” são classificadas como o diferencial da escola. Este dado é utilizado, tanto para reforçar as práticas que mais agradam a seus potenciais “clientes”, como para salientar a importância do seu ideário.

Em relação à gestão do corpo docente, assim como nas demais escolas visitadas, esta instituição também conta com um processo de formação contínuo do seu professorado. Há encontros semanais em que se debatem, desde aspectos do ideário e dos valores da instituição, até questões de prática pedagógica em sala de aula. Também foi possível observar ao longo dos quase dois meses de curso que há oferecimento de programas de capacitação de

professores na universidade que frequentamos. Isto porque, além de pertencerem ao mesmo grupo empresarial, a universidade e o “Colégio P” – assim como a sede de sua empresa mantenedora – estão localizados na mesma rua.

Ainda em relação aos professores, observamos que se incentiva o acompanhamento da direção junto a cada um deles, além do alinhamento pedagógico com as inovações que a instituição vem implementando. Tal aspecto é interessante, porque é um dos poucos que remete a um modelo de ordem tecnicista, já que em todo momento se podia observar o tema da tecnologia e dos conteúdos, muito presente nesses alinhamentos pedagógicos.

Os aspectos éticos da instituição também estão passando por atualizações. Uma das principais explicações do corpo diretivo nesse tema considerou a implementação de formações em capacidades socioemocionais, baseadas na perspectiva de Daniel Goleman (2010). Este ponto parece interessante porque não foi possível encontrar – ao menos através de nossa observação – uma consonância com perspectivas multiculturais, dado que, pelo menos nos discursos, sempre se ressaltaram aspectos mais motivacionais do que socioculturais.

Em sala de aula, conforme já ressaltamos, há implementações de inovações tecnológicas e formação em habilidades socioemocionais. Neste sentido, foi possível verificar que as práticas pedagógicas decorrentes dessas novidades são oferecidas aos alunos de maneira vertical, ou seja, não se observou a participação do corpo discente na construção de projetos pedagógicos mais interativos, que considerassem as realidades de cada aluno.

Por outro lado, nas aulas cuja estrutura está baseada na formação das capacidades socioemocionais, foi possível enxergar uma preocupação com as noções de respeito, cidadania e diversidade, principalmente a partir dos alunos adolescentes. De fato, os materiais e a elaboração das atividades tinham como pano de fundo, em sua maior parte, uma preocupação pelos problemas sociais existentes na cidade, bem como por debates e trabalhos em equipes de discussão.

Ainda nessa linha, temáticas de cunho religioso e antropológico encontravam-se fortemente presentes no cronograma dos trabalhos desenvolvidos, pois o ideário religioso encontrava-se explicitamente presente no

currículo da instituição e, conforme informado pela gestão da escola, tinha adesão consciente da maioria das famílias que ali matriculavam seus filhos.

Por fim, foi possível concluir em nossas observações que há um tripé de ambições pedagógicas presentes naquele espaço escolar que podem ser dialogadas (ou não) com perspectivas multiculturais: a) desenvolver práticas acadêmicas que atendam às demandas do público que recorre àquela escola, ou seja, tecnologia, bilinguismo e preparação para exames nacionais e internacionais; b) alinhar o ideário que considera cada aluno como pessoa distinta e exigente de atenção personalizada para poder desenvolver-se humana e intelectualmente; c) ajustar o trabalho do corpo docente com as exigências das práticas a que a escola se propõe. De fato, tal desafio, ora se relaciona com a perspectiva multicultural (e pode desenvolver-se através dela), ora se distancia da mesma e vai ao encontro de um viés pedagógico mais conteudista.

No âmbito escolar é imprescindível ter práticas multiculturais em todas os grupos sociais. É preciso diminuir os conflitos e abrir diálogo nas diferenças culturais para que se promova a conquista da diversidade, independentemente dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertençam (Candau, 2020). A escola contemporânea precisa oferecer mecanismos que possibilitem a diversidade em todos os níveis sócio-financeiros para que a luta contra a desigualdade ganhe relevância no cenário pedagógico.

Pode-se notar nas falas dos diretores, bem como na apresentação do projeto, que a escola P apresenta sinais de uma proposta pedagógica marcada pela preocupação com o desempenho em testes internacionais. Nesse sentido, podemos contrapor o risco apontado por Moreira (2013) em desviar-se dos aspectos mais humanísticos de seu ideário e se dirigir a uma mercantilização da educação.

Em contrapartida, a proposta de olhar personalizado defendida pela instituição pode entrar em diálogo com a categoria da identidade, conforme desenvolvido no referencial teórico. De fato, como destacado por Ivenicki (2017), diante da complexidade das construções identitárias encontradas no espaço escolar, o planejamento da prática pedagógica requer um olhar mais personalizado às distintas demandas dos alunos. Dessa forma, a categoria da identidade pode ser uma importante ferramenta para a proposta de personalização da instituição.

2.4 – COLÉGIO B

A escola brasileira selecionada para nossa pesquisa também não terá o seu nome revelado por questões éticas e a chamaremos de “Colégio B”. Tal instituição, da rede privada de ensino, foi fundada em fevereiro de 2012, conta atualmente com aproximadamente duzentos e cinquenta alunos (dados de julho de 2020), divididos entre os segmentos da educação infantil e das duas primeiras séries do ensino fundamental.

Um dado inicial importante a ser ressaltado é que até o fim do ano de 2016 a instituição não oferecia o ensino fundamental, e seu atendimento se limitava à educação infantil. Apenas a partir do início do ano letivo de 2017 surgem as primeiras turmas de 1º ano do ensino fundamental da escola. Isso significa que uma primeira particularidade da escola selecionada é sua recente inauguração nos segmentos que serão analisados pela pesquisa.

Outro fato relevante é que a instituição adota um número de alunos por turma significativamente reduzido. Consideramos que isso pode possibilitar um olhar mais profundo das realidades multiculturais presentes no recorte de estudo. De fato, esta instituição consiste na escola mais nova e a que possui o menor número de alunos dentre todas selecionadas por nossa análise.

Para além do caráter histórico e do seu aspecto quantitativo, a escolha desse estudo de caso se desenvolve porque, como já mencionamos, tal instituição está inserida no grupo de escolas que detêm o direito de aplicação do projeto pedagógico do próprio grupo educativo que gerencia as instituições espanholas visitadas. Além disso, o trabalho que desenvolvemos neste colégio é diário e encontra-se dentro da área de gestão escolar.

Do documento oficial do projeto pedagógico até os informativos de publicidade, destaca-se o conceito de educação personalizada, da mesma maneira que nas instituições espanholas. Este ponto é explorado de forma intensa pelas narrativas desenvolvidas pelos gestores, tanto no aspecto comercial como no sentido propriamente pedagógico, uma vez que se pretende a ambição de olhar os alunos de maneira única e singular.

A despeito das pretensões em desenvolver uma atenção mais individual aos seus alunos, compreende-se que esse conceito vai muito além do

atendimento ao indivíduo em si. Ao abordar especificamente o conceito de Educação Personalizada, Hoz (2018) destaca que

A educação personalizada responde à tentativa de estimular a um sujeito para que vá aperfeiçoando sua capacidade de dirigir sua própria vida ou, dito de outro modo, desenvolver sua capacidade de tornar efetiva a liberdade pessoal, participando com suas características peculiares na vida comunitária. (HOZ, 2018, p. 34)

Assim como o 'Colégio P' e o 'Colégio T', a instituição adota o modelo *single-sex*, diferenciando-se das instituições espanholas pelo fato de que, no Brasil, esse modelo é consideravelmente menos utilizado do que na Espanha e outros países europeus. A opção de separar meninos e meninas em diferentes espaços escolares, conforme pode se observar, ocorre a partir do ensino fundamental.

No desenvolvimento pedagógico cotidiano da instituição, essa divisão não implica oferecer diferentes conteúdos nem matérias específicas para meninos ou meninas; sua grade curricular, seus materiais e sua proposta de formação são orientados de modo que ambos os grupos possuam acesso aos mesmos conteúdos e habilidades. Pestrana (2015) define esse modelo pedagógico como uma aposta numa atenção voltada para as características próprias de cada sexo. O caráter dessa aposta se desenvolve nas metodologias e planejamentos adotados pelos responsáveis pedagógicos, os quais pretendemos examinar.

A escassez de colégios no Brasil com esse tipo de abordagem faz nosso objeto de estudo se tornar ainda mais interessante. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2010, o número de instituições no Brasil que adotam esse modelo pedagógico separado por sexo chega a cerca de 612, apesar de essa cifra incluir centros de reeducação, que geralmente já não são mistos.⁸ Articular a perspectiva multicultural nesse contexto específico se caracteriza como um dos principais desafios do presente estudo.

Observamos que a instituição possui como instrumentos de inserção da comunidade escolar também a prática de tutorias com as famílias e com os alunos, seguindo a mesma regularidade das demais instituições analisadas. Há

⁸ <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/so-para-meninos-ou-meninas-escolas-com-sexo-unico-voltam-a-ganhar-espaco-6ntf28dmqom2gy6q5z9yg0a6r/> acessada em 10 de fevereiro de 2020.

espaços abertos e visíveis para a realização dessas reuniões, que ocorrem sempre no horário das aulas.

A formação dos professores também se mostrou relevante na referida escola, uma vez que há um programa organizado para formação docente que contempla tanto aspectos técnicos quanto os de valores e ideário. Essas formações normalmente são ministradas pela equipe diretiva da instituição e, esporadicamente, por pessoas convidadas.

Por fim, o número reduzido de alunos – bem como o tempo de existência do referido colégio – demonstrou-se um elemento bastante peculiar, visto que há certa satisfação por parte dos professores e gestores no que diz respeito a poder conhecer melhor os alunos e as famílias. Esse fator, segundo informado, “tem colaborado para que pudessem atender as especificidades de cada criança, além de facilitar a inserção das famílias no desenvolvimento escolar dos seus filhos”.

Assim como nos demais colégios, a proposta de personalização do ensino também aparece como relevante no ideário da escola. Aqui cabe também remeter à categoria de identidade destacada anteriormente (Ivenicki, 2018), uma vez que os discursos adotados tangenciam os elementos-chave dessa categoria.

Além disso, as hibridizações presentes na construção identitária do aluno são algo que tangencia a postura da instituição, já que nela se conta com uma formação de professores da qual um dos principais objetivos é dar conta de estratégias que colaborem para o desenvolvimento do aluno dentro de sua realidade individual.

A perspectiva multicultural entendida em sua proposta em responder à diversidade cultural e ao desafio a preconceitos (Ivenicki, 2018) pode, de um lado, dialogar com a orientação inclusiva da instituição, bem como problematizar questões de grande relevância acerca de uma formação para a ética do respeito, considerando o fato de a escola ser apenas de meninos.

IV – CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nossa pesquisa apresentou um estudo de caso internacional a respeito do programa de pós-graduação conhecido como “Máster en Dirección de Centros Educativos”, cuja finalidade consiste na formação de gestores escolares em nível internacional. Além disso, em conexão com a proposta do referido programa de ensino, foram apresentadas instituições educacionais consideradas como modelos para projeto acadêmico.

As questões a que procuramos responder consistiram, primeiramente, em saber se era possível encontrar perspectivas multiculturais nos ambientes escolares investigados e no currículo do supracitado máster. Adicionalmente, procurou-se saber quais seriam as possibilidades de desenvolvimento do multiculturalismo nesses contextos e a problematização dos pontos que mais divergem do olhar multicultural.

A relevância do multiculturalismo enquanto ferramenta teórico-metodológica para a redução das desigualdades existentes no contexto educacional caracteriza-se como justificativa para as análises feitas na pesquisa, bem como a premissa de nossas hipóteses investigativas.

Metodologicamente a pesquisa se desenvolveu em dois períodos distintos, com duas subdivisões em cada um deles. O primeiro momento apresentou um caráter mais teórico da pesquisa, e o seguinte apresentou a perspectiva prática daquilo que buscamos investigar.

A primeira etapa está constituída pela análise bibliográfica do referencial teórico sobre o conceito de multiculturalismo. Nesta parte, iniciamos com o desenvolvimento analítico das diferentes abordagens a respeito do referido conceito, procurando elencar organicamente a elaboração e diversificação de olhares que o tema tem suscitado ao longo do tempo.

Em seguida, apresentamos alguns conceitos-chave dentro da perspectiva multicultural, tais como identidade, diversidade e pluralidade, cujo entendimento é necessário para compreender a complexidade e amplitude que o olhar multicultural oferece.

Os matizes das abordagens multi/interculturais apresentadas postulam o combate a preconceitos e a situações de opressão existentes na sociedade contemporânea, além da premissa do direito à diversidade e às diferenças de

cultura, raça, etnia, gênero, religião, etc. Nesse sentido, o multiculturalismo aparece tanto como um instrumento de análise dos dados, quanto uma ferramenta de transformação ante os desafios educacionais presentes.

Dessa maneira, por meio das perspectivas críticas, o olhar multicultural reivindica uma abertura às identidades coletivas e individuais e um rompimento com padrões estereotipados que ainda hoje encontram-se enraizados tanto no imaginário popular quanto em políticas públicas.

Por fim, ainda na primeira etapa de nossa investigação teórica, trouxemos discussões interessantes a respeito de currículo, formação de professores e gestão escolar dentro da perspectiva multicultural. Assim foi possível encontrar as bases para aproximarmos ainda mais as compreensões teóricas daquilo que buscamos em campo.

O conjunto das ideias trazidas demonstrou que era possível, por meio do multiculturalismo como eixo da pesquisa, desenvolver não apenas as análises das potencialidades de compreensão das realidades encontradas, mas também a ampliação do olhar sobre a diversidade no âmbito educacional, assim como as diferenças que esses espaços apresentam.

As discussões sobre currículo, formação docente e gestão, por meio do olhar multicultural, ratificaram a necessidade que se tem de encarar os desafios do preconceito e da desigualdade existentes ainda hoje nos espaços educacionais. Verificamos que o currículo de formação docente e escolar deve ter presente a perspectiva multicultural para a preparação, tanto dos futuros docentes como dos alunos, para o enfrentamento dos problemas encontrados na realidade escolar. Também os gestores possuem o dever de pôr em prática uma gestão democrática, que compreenda a diversidade e proponha uma ética do respeito no cotidiano de sua escola.

A segunda fase da pesquisa teve como finalidade descrever os dados coletados em campo no período de realização do referido máster. Para podermos demonstrar as hipóteses basilares deste trabalho, apresentamos de modo mais objetivo a seleção de três das principais disciplinas oferecidas pela universidade para a realização do curso. Definimos como critério de escolha as cadeiras que apresentavam um potencial de diálogo, contestação e problematização com a perspectiva multicultural.

Assim, após a exposição do programa curricular apresentado pela universidade, dos conteúdos de cada disciplina e das principais falas dos professores, estabelecemos um diálogo com as abordagens teóricas de nossa pesquisa. Com isso, foi possível acolher os pontos de convergência e divergência, bem como os potenciais de melhora de cada um deles, gerando assim os resultados da pesquisa, conforme apresentaremos adiante.

Outro importante braço de coleta de dados (parte da segunda etapa da pesquisa) foram as observações das escolas visitadas ao longo dos dias do curso. Esta prática, além de constituir elemento integrante do currículo apresentado pela universidade, foi outro objeto importante para a discussão que trouxemos. O olhar na prática daquilo que supostamente a proposta do curso oferecia, bem como as discussões posteriores sobre possíveis problemas e soluções a respeito do que os estudantes/gestores encontraram, enriqueceu as linhas dessa pesquisa.

Ao apresentar o multiculturalismo como elemento-chave nesses olhares, conseguimos extrair encontros e afastamentos, bem como possibilidades de desenvolvimento de algumas atividades presentes naqueles cotidianos escolares. Também nesse tópico da pesquisa, aproveitamos para trazer narrativas, experiências e práticas que pudessem estabelecer um diálogo com a abordagem multicultural. Além disso, procurou-se sempre por ideias, concepções e atividades presentes naqueles espaços que pudessem ser problematizadas e/ou desenvolvidas com olhar multicultural.

O estabelecimento do diálogo com a teoria logo após a apresentação descritiva daquilo que observamos nas instituições também constituiu um elemento importante para a referida etapa da pesquisa. Isto porque era necessário verificar as potencialidades multiculturais de cada escola, tanto na parte de gestão e currículo, quanto na da própria formação docente que seus projetos pedagógicos pretendem oferecer. Cada um desses elementos apareceu com maior ou menor potencialidade, gerando naqueles espaços escolares oportunidades de desenvolvimento de todos os agentes educacionais envolvidos.

A pesquisa demonstrou que, ao confrontarmos todo o conteúdo de dados coletados com a perspectiva multicultural, a universidade apresenta um programa curricular passível de desenvolvimento mais abrangente e explícito,

no que diz respeito a um olhar mais atento a realidades desiguais para as quais um gestor escolar precisa estar formado.

Apesar da considerável abrangência do currículo proposto, se levarmos em conta a heterogeneidade dos estudantes/gestores que recorrem a esse curso, sobretudo a partir do caráter internacional que este exhibe, acreditamos que poderia ser proveitosa a incorporação de tópicos de diversidade e combate a preconceitos no eixo curricular. O foco em temas de estratégia administrativa, liderança gerencial, dentre outros, apesar de sua relevância, pouco se apresentaram consonantes com o olhar multi/intercultural empreitado por nós.

Por outro lado, o currículo geral apresentado pela universidade demonstrou a potencialidade multicultural que o projeto possui. Isto porque, ao confrontarmos as narrativas presentes na descrição da proposta curricular, verificou-se a presença de um ideário de gestão centrado na participação dos agentes escolares. Tal ideário propõe a missão de envolver diferentes realidades na forma de conduzir um projeto pedagógico, algo estimulante para a inserção dos conceitos multiculturais, indiretamente já presentes no discurso.

Seguindo esta linha, as disciplinas resultaram ainda mais próximas do olhar multicultural. Na medida em que se propõe que se enxerguem professores e alunos em suas realidades individuais, detentores de uma identidade própria, foi possível concluir que há uma abertura ao desenvolvimento do conceito de identidade.

Também o distanciamento de um ideal massificador de escola está presente nas disciplinas analisadas e, portanto, resultou possível a sua associação com o conceito de diversidade, uma vez que em todas as cadeiras investigadas propõe-se a concepção de escola como comunidade, na qual todos possuem um papel importante.

Vimos que a disciplina '*Organización Escolar*' apresentou um diferencial entre as demais no que diz respeito aos pontos de convergência com a perspectiva multicultural, podendo desenvolver ainda mais os conceitos inter/multiculturais, já que possui como elemento-chave da disciplina uma abordagem de abertura da escola à diversidade de realidades dos agentes educacionais.

A disciplina '*Acción Tutorial*' apresentou uma tendência a considerar as identidades individuais dos sujeitos, principalmente professores e alunos.

Percebeu-se que o respeito à individualidade cultural como ferramenta de desenvolvimento dos alunos é algo relevante para a referida cadeira. No entanto, notou-se uma tendência a levar os aspectos de formação desta disciplina para a área empresarial, algo que notadamente se distancia do olhar multicultural, por mecanizar o processo de relações subjetivas presentes na escola.

Os resultados das análises das escolas propõem que, apesar das diferenças entre as instituições de ensino selecionadas, foi possível encontrar relevantes perspectivas multiculturais nas realidades apresentadas.

O 'Colégio J', notadamente mais afetado por dificuldades socioeconômicas, apresentou um currículo relevante para atender às demandas de seus alunos estrangeiros através de um olhar especificamente atento à diversidade exigida pelas circunstâncias. A gestão baseada na flexibilização curricular e na inclusão constitui um elemento fundamental no combate aos possíveis preconceitos que possam existir, bem como na manutenção de um ambiente escolar plural e democrático.

Já o 'Colégio T' demonstrou olhares multiculturais desde sua própria fundação, dado que se ressalta em toda a história desta instituição a participação, no seu desenvolvimento, da comunidade que a rodeia. A arquitetura ampla e diversificada, propositalmente elaborada para gerar um ambiente de liberdade, é algo que está próximo à concepção da ética do respeito abordada pelo multiculturalismo. Além disso, a proposta de um departamento para enfrentar problemas como *bullying* e preconceito destaca um olhar de apoio à diversidade cultural que tal instituição procura atender.

Por sua vez, o 'Colégio P' foi apresentado propositalmente como instituição a ser comparada com as demais. Isto porque, por ser voltada a uma comunidade escolar com maiores recursos econômicos, é interessante verificar o quanto isso a aproximou e/ou afastou da perspectiva multicultural.

O que encontramos como resultado que, de fato, a narrativa presente na proposta pedagógica da escola difere das anteriores justamente pelo público a que procura atender. No entanto, o olhar personalizado para cada aluno e a preocupação com a formação ética dos professores constituem oportunidades de desenvolvimento do olhar multicultural. Isto porque, ainda que seu corpo discente seja oriundo de uma realidade socioeconômica mais privilegiada, sabemos que problemas como *bullying*, preconceitos e inclusão independem da

classe social dos indivíduos envolvidos e podem se fazer presentes nesses espaços até mesmo em maior grau.

O 'Colégio B' consistiu na culminância de nossas pesquisas, ao trazermos uma experiência mais próxima da realidade que vivemos. Neste sentido, verificou-se que, seguindo a linha do 'Colégio P', esta instituição apresenta como proposta pedagógica o conceito de educação personalizada, o qual concluímos que pode, de certa forma, dialogar com o tema da diversidade e da identidade individual. Isto porque, quando se propõe que se enxergue cada aluno como único, entende-se que cada um deles é detentor de uma história, cultura e singularidade próprias, que estão em processo de construção.

Não se pode deixar de mencionar o desafio que a escola possui ao adotar o modelo *single-sex* em sua proposta pedagógica. Como destacamos, há uma escassez no Brasil de instituições que façam uso de tal modelo, apesar de no território espanhol (por exemplo) haver maior quantidade de escolas desse tipo. Assim, observamos que há um trabalho ético, cuja relevância do respeito às diferenças é trabalhada; no entanto, há que se aprofundar nesse tema para oferecer resultados mais objetivos.

Esta pesquisa sobre as oportunidades da perspectiva multicultural nas distintas nuances educacionais possui seus limites, e não pretendemos definir verdades absolutas a partir dos estudos comparativos aqui elencados. A multiplicidade de possibilidades de inserção do olhar multi/intercultural na educação é algo que parece distante do fim, principalmente se considerarmos o aumento da complexidade das relações estabelecidas na sociedade contemporânea.

Os noticiários e as pesquisas científicas cotidianamente têm demonstrado que as relações de opressão e as desigualdades no âmbito educacional, apesar de todos os esforços, vêm aumentando nos últimos anos. A violência escolar, fruto muitas vezes do preconceito e do desrespeito às diferenças, é uma realidade com que ainda temos que conviver. Assim, entendemos que o estudo de casos que apresentem formas de diálogo com a perspectiva multicultural consiste numa importante ferramenta de combate a esta triste realidade.

Neste sentido, acreditamos que, ao ter-se empreendido um trabalho de pesquisa de experiência internacional, a presente investigação tenha podido contribuir para as discussões sobre currículo e gestão multicultural,

principalmente por apresentar casos específicos que podem servir de comparação com outras realidades, nacionais ou estrangeiras.

Além disso, a pesquisa apresenta duas realidades que muitas vezes podem parecer distantes, isto é, a universidade e a escola. Enxergar esses dois espaços como um ambiente multicultural – ou ao menos próximo disto – é, dialeticamente, um crucial desafio.

Da mesma forma, ao analisarmos multiculturalmente a gestão escolar, a prática pedagógica e a formação, acreditamos que somamos nossa força à de tantos outros educadores que têm se alistado na luta contra as dolorosas realidades do preconceito e da exclusão. Quanto mais pudermos atenuar esse cenário, tanto mais a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica poderão tornar eficazes as suas contribuições à sociedade.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. F. A estrutura e a organização da educação básica na Espanha: suas diferenças e similitudes com a educação básica brasileira. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1552-1567, out./dez., 2018.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____ ; KOFF, Adelia Maria Nehme Simão e. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação e realidade*, v. 40, p. 329-348, 2015.

_____. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *REVISTA COCAR (ONLINE)*, v. 14, p. 28-44, 2020

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação & política*. Rio de Janeiro, n. 2, v.25, p.91-107, mai./ago. 2007.

_____. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucióla Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. 1ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 237-249.

_____. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 15-44.

_____. XAVIER, G.P. de M. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

_____. XAVIER, G.P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 641-663, set./dez. 2011.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182- 211.

CHAUÍ, MS. *Convite à filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Ática; 200. Convite à

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre 2013.

Disponível em <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>

Acesso em: 10 outubro de 2020

GAY, Geneva. A Synthesis of Scholarship in *Multicultural Education*. *Urban Monograph Series*. Washington, DC: North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. Office of Educational Research and Improvement, 1994.

HOZ, Victor G. *Educação Personalizada*. Tradução de Felipe Denardi. Campinas, SP. Edições Kirion, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da ABPN* • v.12, nº 32 • março – maio 2020, p. 30-45

_____ Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Revista Ensaio: avaliação, política pública em Educação*, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul/set. 2018;

_____; CANEN, Alberto G. *Metodologia de Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.

JANOARIO, R. S; CANEN, A. ; OLIVEIRA e SILVA, R. C . Formação do Gestor Multicultural: possibilidades e tensões. In: Mary Rangel. (Org.). *Diversidade, diferença e multiculturalismo*. 1ºed.Niteroi: Intertexto, 2011, v. 1, p. 7-73.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KELMAN, C. A.. Narrativas de profissionais que lidam com crianças surdas na inclusão escolar. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 20, p. 307-324, 2014.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994

MACINTYRE, A. *Depois da Virtude*. Tradução de Jussara Simões, Bauru (SP): EDUSC, 2001.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, F. M. Q. ; OLIVEIRA, J. M. . Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. *Revista Educação em foco*, v. 21, p. 65-85, 2016.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Martins Fontes, Lisboa, 1964.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)*, v. 21, p. 547-562, 2013.

_____. & CANDAU, Vera M. (orgs.). *Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas* 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

OLIVEIRA, THABATA F. DE ; KELMAN, CELESTE A. ; IVENICKI, ANA . Ensino de geografia para surdos: reflexões multiculturais. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), v. 15, p. 631, 2020.

OLIVEIRA, R. J. ; IVENICKI, A. ; RIBEIRO, W. G. ; GARCIA, J. P. . Contribuições de Estratégias Didáticas Multiculturais e Argumentativas para a Formação de Professores. *EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)* , v. 21, p. 277-285, 2017.

_____, CANEN, A., FRANCO, M., (2000). Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p.113-126.

PESTRANA, Alfonso A. *Educação single-sex: perguntas e respostas*. Trad. Julia Urrutia. São Paulo: Quadrante, 2015

RIBEIRO, Carlos C.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajelórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2015. p. 79-108.

SANTIAGO, Renan; MONTI, Ednardo G. M. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. *Pesquisa e Música*, v. 13, p. 112-126, 2014.

SANTOS, José L. dos. *O que é cultura*, 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, vol.34, n.123, 2013pp. 551-571.

VARGAS, Felipe Jiménez e SANHUEZA, Carmen Montecinos. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230005, 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.