

Educação Multicultural para Crianças Abri- gadas: perspectivas pró-ativas de garantia do direito à educação e de superação dos efeitos da violência e da exclusão

*Carla Verônica Machado Marques**

*Cláudia da Silva Leal***

*Ana Canen ****

Introdução

Falar de direitos humanos com relação a crianças e adolescentes na América Latina é ir além de discursos abstratos e buscar articular visões de mundo justas e transformadoras a ações cotidianas que buscam resgatar, construir e reconstruir as identidades plurais desses grupos, em práticas libertadoras. Nesse horizonte, o presente trabalho articula o papel da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva crítica, transformadora, a uma visão multicultural, que concebe as práticas avaliativas e a educação como possibilidades de valorização da diversidade cultural, de sua incorporação em estratégias didático-pedagógicas e de desafio a preconceitos com relação a identidades culturais marginalizadas, propiciando, conforme argumentamos, potenciais para o trabalho de resgate da cidadania e da aprendizagem efetivas (Canen, 2005, 2006; Canen; Canen, 2005a,b).

Nessa perspectiva, o texto primeiramente analisa a prevalência de dificuldades acadêmicas entre crianças de 7 a 12 anos de idade que apresentam história de privação, abuso e negligência, abrigadas em uma unidade situada no município do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, à luz de pesquisas na área (Kendall-

* Faculdade de Medicina, Curso de Fonoaudiologia /UFRJ, Pesquisadora FIOCRUZ - IFF.

** Pedagoga, Fundação Osório.

*** Departamento de Fundamentos da Educação, FE/UFRJ.

Tackett; Eckenrode, 1996; Kinard, 2001; Zolotor *et al.*, 1999). Para tanto, utiliza instrumento pedagógico de avaliação da aprendizagem de conteúdos em língua portuguesa e matemática que indica competências, habilidades e conteúdos apreendidos e/ou problemáticos, bem como observação participante e entrevistas informais. Em um segundo momento, articula tais resultados a uma perspectiva multicultural crítica, sugerindo estratégias pedagógicas e avaliativas para o currículo em ação e o acompanhamento de crianças marginalizadas no cotidiano escolar que busquem ações transformadoras, no sentido da construção das competências e habilidades de alunos a partir de seus universos culturais e lingüísticos. Perspectivas multiculturais em avaliação e estratégias multiculturais para o trabalho curricular são discutidas, de modo a visualizar modos de desconstruir linguagens que estereotipam o que é *normal* e o que é considerado *diferente* e a trabalhar pela inclusão efetiva das crianças marginalizadas, vítimas da violência e da exclusão. Argumentamos que a combinação dos resultados obtidos pela referida avaliação e do olhar multicultural para o trabalho no cotidiano escolar pode fornecer interessantes formas de se ir além da denúncia das mazelas que atingem nossa educação e que reforçam a exclusão de crianças abrigadas, e trabalhar, no cotidiano educacional e psicossocial desses grupos, de forma pró-ativa, lutando pela concretização de seus direitos à educação, ao respeito às suas identidades e à felicidade.

Educação Multicultural e Direitos Humanos: o foco do trabalho

Falar de direitos humanos no âmbito do campo da educação é garantir a inclusão social e a valorização da diversidade cultural das identidades plurais que constituem nossa sociedade e que têm o direito inalienável à educação pública de qualidade. Em

uma perspectiva pró-ativa, o enfoque do presente trabalho é sobre modos de garantir que a educação possa cumprir o seu papel como forma de garantir a construção da cidadania e de recuperar, resgatar e revalorizar as identidades de crianças que sofreram violência, abuso e exclusão. Ainda que outras medidas tenham que ser tomadas, no âmbito psicossocial, psiquiátrico, econômico e social mais amplo, entendemos que, *pari-passu*, outras medidas no âmbito educacional que têm sido efetuadas podem estar deixando de apresentar os impactos que poderiam para minimizar a exclusão e os efeitos da violência e do abandono de crianças. O foco do artigo é sobre crianças em fase escolar, que estão em período de recuperação emocional após terem sido resgatadas de situação de violência e inseridas em abrigos e no âmbito da educação formal. Trata-se de buscar superar não só a situação de violência à qual estavam expostas, mas de violência simbólica que passa a ser perpetrada quando, nos abrigos e na escola formal, são discriminadas, suas identidades desconhecidas pela escola, perpetuando a exclusão e contribuindo para a perda de auto-estima, pela segunda vez.

A grande questão que se coloca, então, é: que estratégias poderiam ser desenvolvidas de modo a tornar os espaços educativos e avaliativos mais significativos para crianças abrigadas? Decorrentes desta questão, outras se apresentam: Em que medida a avaliação da aprendizagem, medida em instrumento padronizado, pode servir de ponto de partida para a análise de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas ou já atingidas por essas crianças? Como trabalhar, a partir desses resultados, por uma avaliação formativa, diagnóstica, multicultural, que acompanhe o desenvolvimento educacional das crianças respeitando, ao mesmo tempo, seus universos culturais? Que estratégias curriculares podem ser desenvolvidas de modo a contemplar as identidades culturais dessas crianças, suas histórias de vida, dando voz às suas visões de mundo e dialogando de forma crítica com seus universos? Como a Universidade poderia pensar, interna e ex-

ternamente, para contribuir com a sociedade e com a garantia do direito humano à educação de qualidade e à valorização das identidades dessas crianças?

A partir de tais questionamentos, a primeira parte do artigo trata do estudo de caso, do diagnóstico que motivou a pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos leitura alternativa para um cenário mais inclusivo, multicultural, que possa resgatar, construir e reconstruir a identidade cultural dessas crianças, apontando possíveis caminhos interdisciplinares e intercentros dentro da Universidade, de modo a favorecer a parceria entre a Universidade, o poder público e a sociedade civil, bem como a, de mãos dadas, fazer face a essas demandas e à concretização dos direitos humanos no cotidiano educacional.

Estudo de Caso

Tratando-se de direitos humanos, nosso argumento é o de que a educação de qualidade, que valorize a diversidade cultural, é um caminho para não só recuperar a auto-estima e o resgate da cidadania de crianças vítimas de violência e exclusão, como também forma efetiva de se romper com o círculo vicioso da violência contra o *outro*. Conforme dito anteriormente, trabalhar com crianças em espaços supostamente voltados à sua recuperação e inserção na sociedade pode ser uma importante via para que se estudem os efeitos da violência, bem como caminhos para se tentar, via educação – foco do presente trabalho – garantir direitos humanos essenciais e romper futuros focos de violência. Conforme dito, não se tem a ingenuidade de achar que a educação, sozinha, irá resolver tudo. Ao contrário: afirmamos que somente uma abordagem interdisciplinar, que trabalhe os diversos olhares sobre a problemática e que efetive parcerias entre as unidades e centros da Universidade e desta com o poder público, organizações não-governamentais e a sociedade civil de modo geral, po-

derá efetivamente solucionar a problemática. Tais aspectos serão mais bem discutidos na segunda parte do trabalho.

Inicialmente, cabe registrar que o presente estudo faz parte de pesquisa mais ampla, que, justamente, envolve o olhar psicológico, psiquiátrico e pedagógico da avaliação de crianças abrigadas. Nos limites do presente artigo, enfocamos a parte pedagógica, entendendo-a, ela própria, como essencialmente interdisciplinar, na medida em que perpassa todas as áreas e envolve várias perspectivas – sociais, psicológicas, motivacionais e outras, que nela se imbricam.

O estudo de que trata este artigo foi um estudo de caso, entendido por Canen & Oliveira (2002) como o estudo de uma unidade, cujas descrição e análise podem favorecer generalizações naturalísticas, obtidas quando do reconhecimento de fatores similares em outras situações, o que permite o levantamento de hipóteses e cenários alternativos para a resolução de problemas. No caso em tela, tratou-se da unidade de abrigo que comporta 44 crianças, 28 delas em idade escolar (entre 7 e 12 anos), que são o foco do trabalho. O caso tem, como instrumento central, o relato contido no diário de campo que revela o olhar da pesquisadora que lá se inseriu e aplicou o instrumento avaliativo das crianças abrigadas. Os respectivos nomes, por motivos éticos da pesquisa, foram mantidos no anonimato. Eis a narrativa:

Fui convidada pela Professora Carla Verônica, em fevereiro de 2005, para fazer parte da sua pesquisa, pela Fiocruz, sobre aspectos a respeito da criança abrigada. Como pedagoga, ficaria responsável pela aplicação da avaliação dos conteúdos de Português e Matemática nas crianças abrigadas.

A testagem aconteceu no abrigo Ayrton Senna, por ser o maior da prefeitura. O abrigo também comporta adolescentes e seus respectivos filhos (bebês). É composto de um corpo de funcionários que são educadoras (aparentemente pessoas simples, sem muito estudo), inspetores, assistentes sociais, psicóloga, diretora. As crianças moram nos

abrigo e têm as casas que são divididas por faixa etária e por sexo. As casas são fechadas com corrente e cadeado. Há uma sala, que mais parece um quintal, com um sofá e uma televisão em cima de uma mesa de cimento. Os quartos são com camas uma ao lado da outra e o banheiro, coletivo. As paredes são muito sujas, o ambiente é péssimo: sujo, frio, pouco acolhedor, parece um depósito de crianças.

As crianças não têm lugar específico para estudar. Vão para a escola na Kombi da prefeitura e têm uma atividade de lazer, que parece ser um trabalho voltado para atividades recreativas, lá mesmo, no abrigo. Algumas crianças estão sem estudar porque chegaram no abrigo e ainda não havia sido conseguida vaga na escola pública. Em todos os momentos em que estive com as crianças, quando estão em grupo, têm brincadeiras de bater, xingar, chutar e os maiores ou ditos “mais fortes” intimidam os menores. A maioria das crianças são negras, pardas ou mulatas.

Os testes foram cedidos pela Fundação CESGRANRIO e, para a entrada no abrigo, obtivemos a autorização de juíza da 2ª Vara da Infância. Ficou combinado que os testes da quarta série seriam aplicados nas crianças de quarta e quinta séries e os testes da segunda série seriam aplicados nas crianças de CA a terceira séries. Concedida a autorização, tivemos uma reunião no abrigo com a assistente social, que se colocou à inteira disposição e nos recebeu muito bem. Deu todas as informações necessárias e sempre esteve disponível, dando-nos inclusive o número do seu celular.

Fizemos cinco visitas ao abrigo e aplicamos a testagem. Na primeira visita, reunimos o grupo de crianças e, quando estas viram as folhas e lápis, começaram falando que não iam escrever nada e que “era tudo muito chato”. Perguntamos o que achavam da escola e disseram que era muito ruim, que não gostavam de lá. Dissemos-lhes que precisávamos da colaboração delas para podermos saber o que é ruim na escola e como poderíamos melhorar. Com muito custo, distribuímos as provas, porém, elas nos disseram que não iriam fazê-las, algumas nos dizendo que não sabiam ler e/ou escrever. Seguem algumas falas:

- É muito difícil! Dá algo mais fácil!
- Não fica olhando, não! Está tudo errado!
- Eu tenho que ir à escola para aprender a ler e escrever.

Pra que aprender a ler e escrever?.
– Eu não sei escrever não, tia!

Durante a testagem, queriam ajuda, respostas, não queriam que ficassemos olhando, escondiam as provas e algumas não quiseram devolvê-las (mas devolveram). Uma menina da quarta série pediu para fazer a testagem da segunda série. Um menino riscou o lugar do seu nome e disse que não sabia ler e escrever. Havia um texto para ser ditado e falamos que iríamos ditar um pedacinho da música de Vinícius de Moraes, *A Casa*. Perguntaram quem era “esse cara” e disseram que nunca ouviram falar do mesmo. Quando começamos a ditar, algumas crianças começaram a cantar e exclamaram: “Esta música é desse cara?”. Dissemos que deveriam conhecer a música do Rebelde e da Floribella, programas da televisão, e elas confirmaram. Algumas crianças tentaram fugir da sala e não queriam que os seus nomes estivessem na lista para fazer a avaliação. Uma menina que entrou na sala irritada, agredindo a todos com palavras, no final estava interessada em fazer a avaliação e pedia ajuda. As duas crianças da CA estavam ávidas para fazerem a avaliação e o tempo todo pediam ajuda.

Na primeira visita aplicamos o teste de Português e, na segunda, o de Matemática. A reação das crianças sempre era a mesma descrita anteriormente. Enquanto faziam a avaliação, perguntávamos o porquê de estarem ali e uma menina disse que “um dia uns homens apareceram” na casa dela e “acharam que era melhor ela estar ali”, porém ela própria não entendia o porquê já que, segundo ela, “bom era a minha casa, onde tinha meus irmãos e vizinhos que gostavam de mim”. Outra criança disse que iria ganhar na Sena para comprar uma casa para ela morar. Muitas crianças recusaram-se a fazer a testagem, alegando que não sabiam ler, conforme dito anteriormente.

Ao todo, avaliamos 32 crianças. Percebemos que quem fez alguma coisa da avaliação de Português, ficou somente na primeira página, que era constituída de um ditado e de avaliação da capacidade de escrita sem aglutinar. Na escrita com autonomia, que era outro item, ninguém se arriscou. Em Matemática, enquanto estava na representação numérica, algumas crianças fizeram, entretanto, no momento dos cálculos, abandonaram a prova e não fizeram mais nada.

Ficamos pensando na ausência de conhecimento, de afeto, de vín-

culo com a aprendizagem e fiquei me perguntando: o que é dificuldade de aprendizagem? Estas crianças estão matriculadas na rede regular de ensino da prefeitura. Será que os professores destas crianças (onde a maioria é da progressão – que são as crianças que estão fora da idade e não aprendem) têm noção da vida real de cada uma – ou seja, onde moram, vivem e o que fazem?

Todas as crianças repudiaram o contato com a avaliação escolar formal, com exceção de duas que estão na idade escolar adequada para a sociedade: 7 anos CA e, mesmo assim, questionaram a razão para aprenderem a ler e escrever. Será que os conteúdos formais da escola vão ao encontro da vivência destas crianças? Pensamos que, de acordo com a realidade de ausência de conhecimento formal escolar, não há diferença entre quem está na primeira, segunda, terceira, quarta ou quinta séries. Por que não trabalhar conhecimento com todos a partir da construção do saber da necessidade da leitura e escrita no mundo urbano que vivemos?

Telma Weiss, em entrevista na Folha de São Paulo, afirma que os professores das escolas particulares que desculpem, mas estas crianças já têm contato com a cultura, então qualquer metodologia de alfabetização funciona. O Construtivismo é necessário para as crianças que não têm a cultura da leitura e escrita. Diríamos que práticas multiculturais teriam a possibilidade de despertar o desejo de construir conhecimento a partir do entendimento da sua própria cultura e dos modos de vida destas crianças, podendo discutir-se questões de cidadania, permitindo a estas crianças se localizarem na sociedade. Qual será a leitura de vida que têm? Como irão formalizar leitura e escrita se não fazem a própria leitura de vida? Qual é o lugar social escolar das crianças abrigadas? (Do diário de campo da pesquisa)

A partir desse relato, algumas questões se colocam: quem são essas crianças, a maior parte parda e negra? De que forma esses indicadores de identidade estão associados a questões de exclusão no Brasil? O que se pode esperar dessas crianças? A culpa será delas se fracassarem no sistema formal de ensino? Como minimizar a perspectiva de exclusão educacional que se apresenta? Como garantir direitos humanos às crianças que foram retiradas

de situação de violência? Como pensar em uma educação e em um modelo de avaliação que valorizem as culturas e os universos dessas crianças e não perpetuem a exclusão? A seguir, faremos considerações sobre o assunto, a partir da análise dos potenciais da educação e da avaliação multicultural.

Pensando multiculturalmente a educação, o currículo e a avaliação

O estudo de caso narrado apresenta questões que devem ser analisadas. Em primeiro lugar, remete, necessariamente, às dúvidas e questionamentos ali contidos, referentes ao conceito de infância. A partir da perspectiva do multiculturalismo – movimento teórico, prático e político que visa à valorização da pluralidade cultural e do desafio a preconceitos a ela relacionados, buscando incorporação dessa visão em práticas e políticas educacionais –, a infância deve ser encarada como necessariamente plural, constituída nas identidades de raça, etnia, classe social e outros aportes culturais distintos, que perfazem essa categoria, principalmente no Brasil. Pensar sobre infância, inserida na escola formal, é, pois, pensar sobre condições desiguais nas quais estão imersas nossas crianças que, como suspeita o relato transcrito, são ignoradas por essa mesma escola. A questão é, pois, até que ponto a escola trabalha com a diversidade? Intimamente ligada a essa questão, observa-se que a primeira parte do relato da pesquisadora evidencia a presença maciça de negros, pardos e mulatos entre as crianças do abrigo. Isso leva à questão da diversidade cultural e da exclusão econômica e simbólica com relação às identidades negras, como discutido por Assis e Canen (2004), configurando um perverso sistema excludente educacional, que marginaliza sujeitos portadores dessas identidades em seus espaços e discursos curriculares.

De fato, para o multiculturalismo crítico, em sua versão pós-

colonial (Canen & Oliveira, 2002; Canen & Canen, 2005a, b; Canen, 2006), uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores para essa desigualdade, de modo a promover práticas curriculares que dialoguem com os universos culturais plurais e desafie preconceitos e estereótipos, passa a ser fundamental para a educação multicultural e inclusiva. Reconhecer a pluralidade da infância e a exclusão sofrida por parcelas significativas de nossa população passa, pois, a ser um primeiro veio de formação continuada docente, que pode incluir o treinamento multicultural de profissionais das mais diversas áreas, incluindo as da saúde (Canen, 2006), no sentido de trabalhar, de forma transformadora, com o cotidiano educacional dessas crianças.

Em uma outra perspectiva, o comportamento agressivo incorporado pelas crianças, conforme relato do diário de campo analisado, pode ser explicado em função das condições de privação e violência sofridas, mas também revela o descompasso entre seus saberes e aqueles esperados pelas práticas curriculares e avaliativas oficiais, que desconhecem seus universos culturais, seus saberes singulares e que não contemplam diálogos ou pontes entre estes, para a efetiva aprendizagem. Conforme autores tais como Zolotor *et al.* (1999), Kendall-Tackett & Eckenrode (1996) e Kinard (2001), efeitos da privação são sentidos nos comportamentos afetivos e também cognitivos. Entretanto, tais estudos indicam que, a partir do momento em que tais crianças são estimuladas adequadamente, valorizadas e submetidas a práticas que buscam desenvolver efetivamente seus potenciais, passam a ter desenvolvimento cognitivo acentuado, muitas vezes superior ao de crianças provenientes de universos econômicos e sociais privilegiados.

Tais perspectivas parecem encontrar eco no caso do estudo em questão, onde, a partir do relato, observa-se que reações agressivas eram, muitas vezes, respostas ao pouco preparo cognitivo e multicultural recebido para fazer face às competências lingüísticas e matemáticas no instrumento avaliativo. O instrumento, baseado

em avaliação de competências, habilidades e conteúdos, apresentava resistência antes de ser lido, por grande parte das crianças, muitas das quais afirmavam nem mesmo saber ler.

Conforme temos discutido, a avaliação deve estar intimamente ligada a práticas curriculares, de modo a verificar em que medida tais práticas têm sido eficazes na promoção da aprendizagem, a partir da valorização da pluralidade cultural e do diálogo entre saberes diversificados e aqueles que a escola é chamada a desenvolver. Nesse sentido, não se preconiza o abandono de instrumentos avaliativos homogeneizadores, ou seja, aqueles que visam a diagnosticar competências e habilidades para ciclos e séries fundamentais, como o utilizado na pesquisa em tela. Entretanto, tais instrumentos devem ser pontos de partida para questionamentos das práticas curriculares acima referidas, de modo a constituírem-se em diagnósticos que, longe de atribuir às crianças a culpabilidade pelas mazelas educacionais, passem a ressignificar as práticas curriculares de modo a efetivar aprendizagens significativas para todos – direito universal precípua. É importante notar que essas crianças abrigadas estão freqüentando escolas municipais, que, muitas vezes, desconhecem completamente a realidade de cada uma dessas crianças, o que enfatiza, ainda mais, a necessidade da sensibilização docente e de profissionais da saúde para o multiculturalismo e seus impactos positivos na aprendizagem de identidades culturais plurais.

Uma perspectiva multicultural crítica pode fornecer outros olhares sobre as identidades dessas crianças, seus saberes e universos culturais. Para além da perspectiva teórica, busca estratégias pedagógico-curriculares que abordam, de forma interdisciplinar, temas, assuntos e tópicos ligados às culturas, ao meio ambiente, à ética, bem como à pluralidade de marcos que formam nossas identidades, trazendo discussões relevantes à construção e reconstrução da cidadania.

Além disso, por meio de técnicas de hibridização de discursos,

ancora conteúdos específicos das disciplinas a perspectivas culturais e sociais mais amplas, como, por exemplo, nas ciências e na biologia, onde a questão genética é problematizada em termos sociais e culturais na discussão do conceito de raça (Canen & Oliveira, 2002), ou na análise dos vetores de doenças juntamente com discussões sociais, culturais e econômicas relativas a modos de vida onde predominam tais doenças. Da mesma maneira, com relação ao ensino da língua, abordagens multiculturais permitem uma visualização da língua culta como *segunda língua*, sendo o padrão original a *língua materna*, evitando, com isso, a estigmatização de sotaques e modos de falar e, ao mesmo tempo, possibilitando o acesso aos padrões dominantes que permitem a inserção de todos na cultura letrada. Do mesmo modo, o ensino da matemática em uma perspectiva multicultural trabalha com temas, exemplos e modelagens que mergulham na vida cotidiana, concretizando os conceitos e traçando pontes que estimulam o desenvolvimento cognitivo e valorizam a pluralidade cultural.

Longe de esgotar as estratégias e modos de trabalho curricular e avaliativo em uma perspectiva multicultural, tais observações demonstram que a educação, nessa perspectiva, favorece um outro olhar sobre crianças marginalizadas, buscando, na interdisciplinaridade e na valorização da diversidade cultural, modos inovadores de promoção da inclusão social e da educação multicultural e de qualidade.

A contribuição da Universidade, via projetos de extensão, é crucial nessa perspectiva. Entretanto, trata-se de viabilizar a interdisciplinaridade de tais projetos, por intermédio de ações combinadas que promovam o que denominamos de rompimento de fronteiras curriculares (Canen & Canen, 2005a, b), com a realização de parcerias entre suas unidades e centros, bem como com o poder público e a sociedade civil mais ampla. A formação continuada de professores e profissionais que atuam nos abrigos e em outros espaços para a inclusão social e recuperação da ci-

dadania, em prol da garantia de direitos humanos inalienáveis, pode ter, no olhar da educação multicultural, um forte aliado, que atravessa fronteiras e impregna currículos de áreas como a logística, a saúde e outras, em busca da formação de profissionais conscientes, críticos e participativos.

A criação de ambientes organizacionais e institucionais abertos à pluralidade cultural passa, necessariamente, pelo respeito tanto às pessoas vítimas da marginalização como também pela criação de uma cultura organizacional de respeito a todos que aí trabalham, com sua diversidade identitária, de modo a promover uma identidade institucional e organizacional efetivamente multicultural, positiva e de crescimento. Em conjugação com a formação docente multicultural, tal perspectiva assegura um ambiente institucional propício à valorização da diversidade e à concretização dos direitos humanos, no cotidiano da vida dos sujeitos marginalizados, como as crianças abrigadas.

Conclusões

O presente trabalho discutiu, a partir de um estudo de caso com crianças abrigadas vítimas de abandono e violência, possibilidades de se alterar cenário em que uma segunda exclusão ocorre com relação a essas crianças, no âmbito educacional.

A discussão das identidades dessas crianças, fundamentalmente negras, bem como de suas reações e dificuldades com relação à educação e à avaliação procurou ir além da denúncia e mostrar, de forma pró-ativa, possíveis caminhos pelos quais conteúdos curriculares, avaliação e formação docente (inicial e continuada) podem trabalhar, em uma perspectiva multicultural, para o estímulo cognitivo e a valorização da diversidade cultural.

Argumentamos que não basta, para a garantia dos direitos humanos, a retirada dessas crianças das situações de violência a que

estão submetidas. Dirimir os efeitos da violência, romper com o círculo vicioso da mesma, valorizar a auto-estima e resgatar a cidadania, não será realizável apenas colocando-se as crianças em abrigo. Trata-se de se tentar ir além, em ações multiculturais pró-ativas, interdisciplinares, articulando ensino, pesquisa e extensão universitárias em várias de suas unidades e centros, de modo a promover ações extensionistas de impacto positivo, que superem visões meramente assistencialistas e que tragam, por intermédio do rompimento das fronteiras curriculares, aportes criativos e transformadores para a vida dos sujeitos marginalizados, discriminados e vítimas da exclusão. Dessa forma, a Universidade estará contribuindo para que o respeito aos Direitos Humanos seja uma realidade e não apenas um horizonte utópico, ativamente engajando-se na busca da inclusão social e da felicidade.

Referências Bibliográficas

ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 709 – 724, 2004.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 40-49, 2005a.

CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005 b.

CANEN, A. Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas. *Revista Saúde e Educação para a Cidadania*, n.2, p. 6 – 14, 2006.

KENDALL-TACKETT K. A; ECKENRODE, J. The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: a developmental perspective. *Child Abuse and Neglect*, v. 20, n. 3, p. 161-169, mar. 1996.

KINARD, E. Perceived and Actual Academic Competence in Maltreated Children. *Child Abuse and Neglect*, v. 25, n.1, p. 33-45, jan. 2001.

ZOLOTOR, A.; KOTCH, J.; DUFORT, V. et al. School Performance in a Longitudinal Cohort of Children at Risk of Maltreatment. *Matern Child Health*, v.3, n.1, p. 19 – 27, mar. 1999.

