



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

KÉZIA ANDRÉ DA SILVA

O MULTICULTURALISMO E O CURRÍCULO ESCOLAR:
Perspectivas e desafios para uma educação intercultural

Guarabira

2014

KÉZIA ANDRÉ DA SILVA

**O MULTICULTURALISMO E O CURRÍCULO ESCOLAR:
Perspectivas e desafios para uma educação intercultural**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Ms. José Otávio da Silva

Guarabira

2014

S586m Silva, Kézia André da

O multiculturalismo e o currículo escolar: perspectivas e desafios para uma educação intercultural [manuscrito] / Kézia André Da Silva. - 2014.

48 p. nao

Digitado.

Monografia (Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares EAD) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: José Otávio da Silva, Educação".

"Colaboração: Vanusa Valério dos Santos", Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

1. Currículo Escolar. 2. Multiculturalismo 3. Diversidade Cultural 4. Práticas Docentes. I. Título.

21. ed. CDD 370

KÉZIA ANDRÉ DA SILVA

**O MULTICULTURALISMO E O CURRÍCULO ESCOLAR:
Perspectivas e desafios para uma educação intercultural**

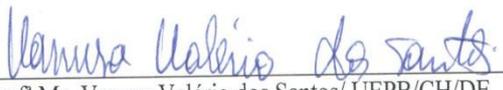
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 22 / 11 / 2014

Banca Examinadora:


Prof. Ms. José Otávio da Silva/ UEPB/CH/DE
Orientador


Profª. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira/ UEPB/CH/DE
Examinadora


Profª Ms. Vanusa Valério dos Santos/ UEPB/CH/DE
Examinadora

Guarabira
2014

DEDICATÓRIA

*Ao meu amado filho Nicolas André Pacífico que
é minha maior motivação para conquistas.*

AGRADECIMENTOS

À Deus que é o meu abrigo seguro, por permitir a realização de mais uma etapa acadêmica.

À minha família, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus amigos que sempre compartilham conhecimentos e apoio.

Ao Professor José Otávio, pela compreensão, orientação e dedicação na construção deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho investiga as questões culturais que permeiam a escola, a partir das perspectivas históricas do currículo, perpassando pela abordagem didático-metodológica com as diferenças até a percepção da diversidade cultural como parte integrante do ambiente escolar, de saberes e práticas docentes. O multiculturalismo, um campo teórico ainda em construção, se estabelece numa tentativa de compreender o processo de estruturação das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta na sociedade. Propõe, portanto, um currículo voltado para a inclusão e emancipação, resultante das lutas e reivindicações, que concebe a escola como um lugar constituído por híbridas identidades culturais, favorável à elaboração de novos métodos que proporcionem a coexistência das diferenças de maneira respeitosa, sem preconceitos e discriminações. Assim, objetivamos, nesse estudo, analisar e compreender o currículo escolar como ferramenta fundamental para a organização de práticas inclusivas e transformadoras da múltipla realidade que compõe a escola. Compreende uma pesquisa bibliográfica ancorada em estudos teóricos referentes à temática do currículo multicultural, aos desafios colocados à escola e aos educadores. Esperamos, dessa forma, contribuir para repensar as relações entre organização curricular e ação docente, a fim de garantir a permanência dos princípios de inclusão social e emancipação humana que norteiam os currículos multiculturais.

Palavras-chave: Currículo escolar. Multiculturalismo. Diversidade cultural, Saberes e práticas docentes.

ABSTRACT

This work investigates the cultural issues that permeate the school, from the historical perspective of the curriculum, passing through the educational-methodological approach with differences to the perceived cultural diversity as an integral part of the school environment, knowledge and teaching practices. Multiculturalism, a theoretical field still under construction, was established in an attempt to understand the process of structuring the differences within the cultural diversity that is present in society. Therefore proposes a curriculum geared toward inclusion and emancipation, resulting from the struggles and demands, which conceives the school as a place composed of hybrid cultural identities, favor the development of new methods that provide the coexistence of differences in a respectful manner, without bias and discrimination. Thus, we aimed in this study to analyze and understand the curriculum as crucial for the organization of inclusive practice and transforming the multiple realities that make up the school tool. Comprises a literature rooted in theoretical studies related to the topic of multicultural curriculum, the challenges facing the school and teachers. We hope thereby to contribute to rethinking the relationship between curriculum organization and teaching activities in order to ensure continuity of the principles of social inclusion and human emancipation guiding multicultural curricula.

Keywords: School Curriculum. Multiculturalism. Cultural diversity, Knowledge and teaching practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 CAPÍTULO I: O CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	10
2.1 Teoria Tradicional.....	12
2.2 Teorias Críticas.....	14
2.3 As Teorias Pós-críticas.....	17
3 CAPÍTULO II: CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: A COMPREENSÃO DA ESCOLA COMO UM ESPAÇO PLURAL.....	21
3.1 Enfoques Multiculturais.....	23
3.2 Diretrizes Nacionais para uma Educação Inclusiva e Democrática.....	25
4 CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL: ABORDAGENS E DESAFIOS.....	29
4.1 A Polissemia dos Termos.....	30
4.2 Desafios Para Uma Educação Intercultural.....	33
4.3 O Educador e os Desafios para uma Prática Intercultural.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 - INTRODUÇÃO

A educação é gerida dentro da cultura da humanidade, portanto os fatos que permeiam a escola e a cultura são inerentes a todo processo educativo. Por ser uma instituição cultural, a escola precisa entender que suas relações com a cultura formam uma teia construída diariamente, com fios e nós intensamente articulados que delineiam um ambiente estabelecido em meio às diferenças. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer a diversidade como algo ligado ao cotidiano de práticas escolares, como atributo essencial nos processos decisivos na elaboração curricular. Assim como estabelecer alternativas e estratégias didáticas e metodológicas para tratamentos das questões culturais pertencentes à escola.

Partindo dessas primeiras considerações, o nosso objetivo, dentre outros, é analisar e compreender o currículo escolar como ferramenta fundamental para a organização de práticas inclusivas e transformadoras da múltipla realidade que compõe a escola. A temática é complexa, ainda em evolução e à procura de novas perspectivas, contudo, a elaboração deste trabalho partiu do interesse em investigar a trajetória do currículo que, ao longo da história, adquiriu diversos contornos a fim de esclarecer as questões e os problemas levantados quanto à temática do currículo multicultural, seus desafios e perspectivas.

O estudo compreende como metodologia a pesquisa bibliográfica, ancorada em princípios qualitativos de investigação, sustentada pelos estudos teóricos referentes à temática do currículo multicultural e aos saberes docente como perspectivas centrais de organização e planejamento de um currículo voltado para as questões culturais evidenciadas na escola. Para tal, dialogamos com os teóricos: Candau (2000, 2002, 2005), Canen (2002, 2007, 2009), Kely (1981), Moreira (1990, 1998, 2001), Silva (1999, 2000, 2005), entre outros, que através de suas pesquisas estão traçando caminhos que nos fazem refletir sobre as formas de encaminhar as questões multiculturais incluídas na atual sociedade globalizada, permeada de

oposições, tensões e conflitos, mas também de possibilidades, onde convivem os grupos sociais excluídos.

O estabelecimento de uma escola democrática exige o desafio de inter-relacionar igualdade, diferença, culturas, diversidade cultural e cotidiano escolar. Essa nova estruturação precisa repensar suas práticas pedagógicas, seu currículo, a relação docente-discente e a própria formação docente.

Nessa perspectiva, o processo de investigação dos desafios e possibilidades da temática em pauta teve início, a partir do estudo histórico do currículo, partindo da antiguidade e passando por diversas fases até o surgimento do currículo multicultural. No item seguinte, tratamos das propostas, enfoques e diretrizes que permeiam o currículo multicultural. Em continuidade, abordamos os conflitos sociais na atualidade, as discussões teóricas a respeito da polissemia dos termos e por último, os desafios impostos à educação e ao educador para que se efetive a prática intercultural nas escolas.

CAPÍTULO I:

O CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Desde os primórdios, a humanidade percebeu que o princípio de pequenas ou grandes evoluções se dá através da organização. No campo educacional, desde as origens da prática formal escolar, discutiu-se a organização dos procedimentos considerados necessários para que se alcançassem os objetivos almejados. Essas discussões, ainda sob outras conceituações e não usando, especificamente, o termo que atualmente conhecemos como currículo, abordavam quais conhecimentos, comportamentos, valores e habilidades aquela instituição deveria disponibilizar aos educandos.

A palavra currículo, em latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995:7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”.

São muitas as definições de currículo. Estudiosos como Moreira (2001), Silva (2000, 2001, 2007), Gimeno Sacristán (2000), Kelly (1981), entre outros, apresentam definições variadas que se relacionam com alguma teoria da aprendizagem, época histórica ou corrente pedagógica. Além dessa variação de definições, existe a falta de compreensão do verdadeiro significado do currículo principalmente, por parte da maioria dos indivíduos envolvidos na educação, que ainda atuam com base em concepções tradicionais. Apesar disso, não podemos defender a existência de uma definição superior de currículo, ou mais atual, o que existe é o conceito que melhor expressa a filosofia, os valores do grupo a que serve uma determinada proposta pedagógica. Um currículo ou uma proposta curricular está sempre flexionado a um plano de homem e de sociedade.

As propostas curriculares foram se modificando, através dos tempos, quanto aos conhecimentos a serem propagados, nos ideais e fundamentos pedagógicos, acompanhando as diferentes concepções de homem. Freire (1987) argumenta que um processo educacional autêntico deveria ser culturalmente e historicamente fundamentado. Silva (2009) nos afirma que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p.8)

Portanto, para melhor compreendermos o currículo atual é necessário analisar alguns dos diversos movimentos históricos que marcaram seus estudos e desenvolvimento, pois as transformações que hoje o constitui é algo intimamente ligado ao passado.

Nas escolas do antigo Egito, da Suméria e da Grécia, os currículos iniciais eram os das chamadas “artes liberais” que tinham como eixo central a escrita, a matemática e as artes, eram os temas considerados essenciais para uma pessoa livre, (distingua uma pessoa livre de um escravo). Esse modelo de currículo serviu como base para o currículo clássico humanista, que vindo da Antiguidade Clássica dominou a educação secundária a partir da sua institucionalização e se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (astronomia, geometria, música, aritmética) com o objetivo de transmitir aos estudantes o conhecimento das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Nesse contexto, percebemos o currículo atendendo aos valores e interesses da sociedade da época, também fica claro a separação entre a alta classe, que tinha acesso ao saber, e o povo, que buscava a sua maneira adquirir habilidades para o artesanato, o campo, o trabalho e o lar.

2.1 - TEORIA TRADICIONAL

Os estudos sobre currículo como campo especializado nascem nos Estados Unidos no início do século XX. Em 1902, o teórico John Dewey escreveu um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum* no qual demonstrava preocupação com a democracia e enfatizava que no currículo deveria ser considerado os interesses das crianças e jovens, mas as ideias progressistas de Dewey não alcançaria o mesmo impacto que as ideias tecnocráticas de Bobbitt.

Silva (2007) explica que, na teoria tradicional, Bobbitt aparece como principal representante, pois escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida.

Os princípios do currículo tecnicista apresentado por ele foram baseados nos princípios de desenvolvimento e administração científica idealizada por Frederick Taylor. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial, portanto, deveriam ser aplicadas técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o bom desempenho econômico. Segundo Silva (2007):

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2007, p. 23)

A teoria de Franklin Bobbitt expressa no livro “The curriculum”, publicado em 1918, foi ao encontro dos ideais da sociedade americana da época, encontrou solo fértil e se estabeleceu como um marco, tornando - se a principal referência para os estudos sistemáticos no campo do currículo. Segundo Moreira (1990), este campo de atividade iniciou-se devido às mudanças sociais que emergiram com o advento da sociedade industrial e urbana da época.

Nos Estados Unidos, esta situação foi provocada por um imenso crescimento do jornalismo popular, pelo avanço poderoso de vias férreas, e por milhões de imigrantes que vieram em busca de sucesso e esperança. Moreira (1990) explica que o Brasil viveu processo semelhante neste período, pois foi influenciado pela organização da indústria que sofreu mudanças devido ao processo de industrialização de outros países, especialmente dos Estados Unidos.

Nesse contexto curricular, o papel do professor era o de mero instrutor que buscava desenvolver nos alunos habilidades técnicas com eficiência e precisão. Silva (1999) nos afirma que no ponto de vista de Bobbitt,

A questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (...) o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (SILVA, 1999, p. 24).

Por volta da segunda metade do século XX, surgiu outro pensamento importante no campo da teoria tradicional do currículo. Ralph W. Tyler publicou em 1949, na cidade de Chicago, o livro *“Princípios Básicos de Currículo e Ensino”*. Essa obra se tornou a teoria dominante mais usada em desenvolvimento de currículo, nos Estados Unidos e em outros países, inclusive no Brasil, até os anos de 1980.

Moreira (1990) explica que embora exista em sua obra uma preocupação voltada para o desenvolvimento social e melhor qualidade de vida, nela não há indícios da necessidade de criação de uma sociedade diferente da capitalista vigente.

De acordo com Silva (2007, p.25),

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados. (SILVA, 2007, p.25)

Na proposta de Tyler, são apresentados os métodos de planejamento, organização e avaliação do currículo, estruturado em objetivos ou metas pré-determinadas por especialistas. Ele também preza pelas necessidades dos alunos e da sociedade, mas atribui ao professor apenas a função de por em prática tais objetivos.

Contudo, podemos considerar que quando o currículo se detém a questões econômicas e de produção, deixa claro sua parcialidade e mostra que não é possível neutralidade em questões que envolvam interesses humanos e de classe.

2.2 - TEORIAS CRÍTICAS

A partir dos anos 60, em diversas partes do mundo, surgiram vários movimentos sociais e culturais de diferentes naturezas. Esses movimentos dirigiam críticas ao sistema de ensino, aos currículos tecnicistas baseados na administração científica e demonstravam grande insatisfação com a escola seletiva, excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos, e esvaziada de conteúdos com significados vitais. Moreira (1990) explica que, a emergência de vários grupos, inspirados pelo movimento dos direitos civis, relacionados à liberação e igualdades das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de outros grupos considerados minorias conduziram o currículo a uma nova discussão que visava à necessidade de reforma. Nas palavras de Moreira e Silva (2009):

Um sentimento de crise acaba por instalar-se na sociedade (...), como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz, liberação individual. Inevitavelmente as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas, denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. (MOREIRA E SILVA, 2009, p. 13)

Nesse contexto social, nasceu a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade.

As teorias críticas buscaram elaborar conceitos que permitissem entender, baseados em uma análise marxista, qual a função do currículo. Vários pensadores contribuíram com a elaboração dessas teorias; mesmo seguindo a mesma linha de pensamento, cada teórico apresentava sua particularidade.

Silva (2007) argumenta que na perspectiva de Althusser, filósofo francês, a propagação dos princípios da ideologia dominante, acontece por meio dos conteúdos e disciplinas que perpetuam seus interesses; dos elementos selecionados que levam as crianças de famílias pobres a desistirem de estudar, antes de adquirirem as habilidades próprias das classes dominantes, e por discriminações que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Ainda segundo Silva (2007), Bowles e Gintis também analisam a escola como reprodutora de um sistema dominante:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

Ocorre que são as crianças das classes dominantes que alcançam um grau mais elevado de escolarização, e as das classes dominadas são excluídas da escola ou apenas frequentam até um nível básico da educação. Moreira e Silva afirmam que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA E SILVA, 2001, p.27)

Assim, percebemos a cultura como um fator de discordância e separação entre as classes, o que determina a exclusão da classe dominada.

Em 1970, Paulo Freire, publica (primeiramente nos Estados Unidos) o livro *Pedagogia do Oprimido*, o qual foi a mola propulsora da pedagogia crítica. Tal pedagogia ressaltava a libertação do indivíduo por meio do estudo crítico da realidade social, política e econômica, na intenção de conscientizar as diferentes classes e estruturas sociais para a ascensão da justiça social (Moreira, 1990). Dessa forma, a mudança da realidade seria inevitável, o que, por sua vez, levaria à humanização da sociedade em sua totalidade (Freire, 1993). Para que isso ocorresse, era necessária a elaboração de novos currículos, pois o currículo tradicional, desligado da realidade, “não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando” (Moreira, 1990, p. 129).

Apple (1979), influenciado pelas ideias de Freire, reforça os princípios do movimento de teoria crítica e recusa os ideais do currículo tradicional, indicando a necessidade de pesquisa na área e investigando a existência do currículo burocrático oculto nas escolas. Conforme Silva (2007), Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona a função do professor nesse processo.

Nesta proposta crítica para o desenvolvimento e estabelecimento do currículo, o professor assume papel primordial em todas as suas etapas: do seu desenvolvimento à sua implementação com os alunos. Além disso, esta proposta prevê a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular que não se reduz mais à atividade de “poucos iluminados” ou especialistas, como argumenta Freire (1993).

Pensadores como Henry Giroux, Gadotti, Michael Young, Basil Bernstein e outros, também contribuíram com o desenvolvimento das teorias críticas, assim como alguns estudos realizados a partir das décadas 1960 a 1970 que destacaram a existência de vários níveis de currículo como o formal, o real e o oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

Em síntese, percebemos a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a independência, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras), que são obrigadas se anularem para absorver, na escola, a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia.

Portanto, “[...] as teorias críticas de currículo, ao transferir o destaque dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, levaram-nos a ver a educação por uma nova perspectiva” (SILVA, 2007, p. 17). Para o mesmo autor, “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (p. 30).

O predomínio desse modelo curricular estendeu-se até os anos 90, embora, na maioria das escolas, ainda prevaleça o currículo baseado na educação tradicional e tecnicista.

2.3 - AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Iniciada no final do século XX, a pós-modernidade trouxe consigo ideias de mudanças de padrões que ganharam espaço nos debates acadêmicos, dando origem a intensas críticas aos paradigmas considerados “rígidos” da modernidade (heterossexual, masculino, cristão e branco), procura-se quebrar a lógica tecnocrática, racionalista e positivista, com a intensão de dar voz aos inferiorizados e marginalizados de um sistema totalizante e padronizado.

As teorias pós-críticas percorrem uma linha de preocupação com a diferença, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, com as relações saber-poder no âmbito escolar, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas segundo Silva:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e

controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2007, p. 147)

Na perspectiva pós-crítica, o currículo, é visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas.

O multiculturalismo aparece nas ideias apresentadas pelas teorias educacionais pós-críticas. Candau (2008) explica que a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, mas souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades (negros, mulheres, homossexuais) e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder, de subordinação e exclusão. Ainda de acordo com a autora “o multiculturalismo não é simplesmente como um dado da realidade, ele é mais uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social” (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.20).

O currículo multiculturalista enfatiza a diversidade cultural do mundo contemporâneo e defende o ideal de igualdade, mostrando que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Surge como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposta de que o currículo também abordasse as formas de representação das diversas culturas dominadas. Assim surgiram duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica.

O respeito, a tolerância e convivência harmoniosa entre as culturas são ideias defendidas pela visão liberal. A linha crítica esclarece que, dessa forma, continuariam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante permitiria que outras formas culturais tivessem seu “espaço”. Silva (2007, p.90) argumenta: “O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

Um dos pontos de vista mais presentes nas teorias pós-críticas são as relações de gênero, que direciona os questionamentos para além das desigualdades de classes sociais. Dessa forma, o feminismo aparece para contestar a supremacia de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma imensa desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão era relacionada ao acesso desigual à educação para homens e mulheres, mas também se questionava a separação de disciplinas masculinas e femininas, que excluía as mulheres da oportunidade de exercer determinadas carreiras profissionais, consideradas masculinas.

Em meio a uma estrutura curricular que valorizava as ideias que atribuíam destaque aos saberes e interesses masculinos, surgem as discussões curriculares sobre gênero, que buscam compreender os interesses e valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação, a fim de harmonizar todos estes interesses e particularidades, através do currículo, para conseguir um equilíbrio.

As teorias pós-críticas também abordaram questões raciais e étnicas após a percepção dos problemas que envolvem essas identidades. Essa teoria afirma que o currículo não pode se tornar multicultural simplesmente acrescentando conhecimentos sobre outras culturas. É necessário refletir sobre as diferenças étnicas e raciais como um fator histórico e político. É fundamental, entender os processos que levaram certos grupos étnicos e raciais a serem marginalizados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, através da organização do currículo, oferecer igualdade a todos os grupos, sem atribuir superioridade a um ou a outro.

Portanto, compreendemos que nas teorias críticas, o poder está centralizado nas relações econômicas, enquanto que nas pós-críticas está em meio a rede social, considerando o caráter subjetivo, que de acordo com essas teorias, é essencial a constituição do social. Ambas compreendem o currículo como um território onde se estabelecem relações de poder,

onde se diminuem identidades e retêm subjetividades que estão além das determinações dominantes. Dessa forma, “as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.” (SILVA, 2005, p. 17).

CAPÍTULO II:

CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: A COMPREENSÃO DA ESCOLA COMO UM ESPAÇO PLURAL

O contexto social brasileiro é formado por uma enorme diversidade étnico-cultural, fato que possibilita a interação de saberes e valores existentes entre os povos. Essas diferenças nos desafiam a elaborar projetos educativos capazes de abordar e valorizar tal diversidade, a fim de contribuir com a formação de cidadãos críticos, capazes de conviver e respeitar as pessoas e suas diferenças culturais, étnicas e políticas.

Através da análise dos processos históricos, sociais e políticos de construção das teorias do currículo, desenvolvida no capítulo anterior, compreendemos que o estudo referente ao currículo multicultural inicia-se a partir das teorias críticas e pós-críticas. Esse novo modelo curricular surgiu, desde então, como uma crítica ao currículo unilateral, hegemônico, linear e homogeneizador, formador da realidade escolar como algo universal e, conseqüentemente, indiscutível. Coloca-se favorável a um currículo consciente da pluralidade das identidades culturais, que viabilize a percepção das contradições e das divergências existentes no processo de construção da cultura. Trata-se, portanto, de um currículo com características de inclusão e libertação, elaborado entre lutas e reivindicações.

O multiculturalismo no campo educacional objetiva o reconhecimento da pluralidade e das identidades pertencentes aos diferentes grupos, até mesmo daqueles que estão excluídos pelos que assumem posição de poder no contexto social. Dessa forma, a educação multicultural procura soluções e meios de inclusão desses grupos considerados inferiores no cotidiano escolar. Busca compreender o modo de elaboração de significados

existente em cada grupo, a fim de combater o fracasso escolar que alcança os grupos “marginalizados”. Portanto, o multiculturalismo tem como meta:

entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas (ou silenciadas) em currículos e práticas educacionais(...) busca caminhos alternativos para se levar em conta as múltiplas culturas e incorporar desafios a preconceitos, em nossas políticas, práticas e discursos.” (CANEN, 2008, P.60)

Além disso, indaga a respeito do contexto histórico social em que foram construídas as diferenças, o preconceito, e os estereótipos atribuídos àqueles que são vistos como desiguais pelas sociedades. Nessa perspectiva, a educação multicultural investiga a contextualização em prol da percepção do processo de construção das diferenças e igualdades, proporcionando o trabalho com a pluralidade, a cultura, as identidades, e outras temáticas. Dessa forma, dois valores são postos em evidência:

Por um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro lado, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN & OLIVEIRA, 2002, P. 63)

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural na escola proporciona a compreensão de que as diferenças são partes essenciais ao todo que constitui as sociedades, pois as pessoas são diferentes em suas peculiaridades, ainda que pertencendo a um mesmo grupo, os indivíduos podem se posicionar de maneiras diferentes dentro de uma mesma estrutura.

O multiculturalismo estabelece conexão com a competência de identificar a diversidade cultural, étnica e religiosa que compõe o tecido social, gerando espaço de encontro entre as diferentes culturas, proporcionando o diálogo e troca de experiência entre os diferentes sujeitos, procurando favorecer, tanto a percepção mais ampla das diferenças

culturais, quanto à reconstrução de valores, hábitos e saberes entre os sujeitos (SILVA, 1999; CANEN, 2002).

3.1 - ENFOQUES MULTICULTURAIS

No currículo escolar, existem três principais caminhos trilhados pelo multiculturalismo: O multiculturalismo folclórico, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo pós-colonial.

O multiculturalismo folclórico aparece no currículo através das festas, dos ritos, das datas comemorativas, das formas de pensar e sentir de diversos povos, etnias, raças, classes sociais e religiões. Nessa perspectiva curricular, a diversidade cultural é abordada, mas de maneira incompleta, sem contestar a formação histórica dessas diferenças, colaborando de forma insuficiente com a análise da superioridade exercida por alguns grupos dentro das relações de poder e dos processos de construção de significação que ocorrem nas relações sociais e culturais.

Essa conduta não esclarece a gênese dos preconceitos e estereótipos, apenas reconhece a diversidade cultural de forma básica e folclórica através das comemorações de datas especiais, como “dia da consciência negra”, “dia do índio”, “semana do folclore”, etc.

O multiculturalismo crítico investiga o nível de questionamento das relações de poder entre as culturas, contestando os estereótipos e propondo práticas pedagógicas que deem vez aos excluídos. Busca compreender e desafiar as origens históricas de preconceitos e discriminações dentro das identidades de raça, etnia, gênero, classes sociais e outras. Esse tipo de currículo, além de identificar os tipos de culturas presentes na escola, entende as diferenças como possibilidade de compreensão das influências exercidas pelas forças econômicas e pelas relações de poder no processo de identificação das identidades culturais.

O multiculturalismo pós-colonial vai mais adiante do desafio aos preconceitos, procura compreender através da linguagem e nos discursos, os processos de construção das diferenças, como também, identificar expressões de significados preconceituosos e marcas da linguagem que estejam cheias de valores baseadas no modelo ocidental, masculina, branca e etc.

No conceito de Canen (2007), essa última perspectiva é designada como o multiculturalismo crítico em uma versão pós-colonial, afirma que está centrado no desafio à naturalidade com que normas e diferenças se colocam na sociedade. É exatamente a desconstrução dessas normas e diferenças, nos discursos e nas linguagens, que comprovam a importância de ir além da denúncia. Nesse contexto, “visa a desconstruir as propostas curriculares, analisando-as como ‘discursos’ construídos a partir de determinadas visões de mundo (...) trata-se de compreender que as identidades não são puras e que existe a necessidade de se compreender as diferenças dentro das diferenças”. (CANEN & SANTOS, 2009, p. 64 - 65)

Canen & Santos (2009) explicam que a escola deve passar pelos três enfoques multiculturais – o folclórico, o crítico e o pós-colonial - apesar da existência de limitações entre esses enfoques e mesmo que conflitantes entre si, pretendendo promover a formação de sujeitos valorizadores da diversidade cultural e dispostos para a inclusão em um mundo plural e em frequente transformação. Nesse sentido, torna-se essencial que, no mundo contemporâneo, saibamos conviver com as diferenças existentes nos múltiplos contextos que por sua vez são também diferentes.

Nesse contexto de desigualdades, a escola é vista pelo multiculturalismo como um espaço de excelente associação multicultural, pois lida diariamente com as mais variadas diferenças culturais, raciais, étnicas, de crenças, de gêneros, de histórias de vida, e linguagens. Diferenças que envolvem todos que fazem parte da escola, inclusive os familiares dos alunos.

Logo, um projeto político pedagógico multicultural é elaborado no conflito entre a diversidade cultural dos sujeitos da comunidade escolar, com suas visões de mundo, e a necessidade de construção da identidade escolar, a ser evidenciada nesse projeto.

Portanto, a educação multicultural dará destaque, tanto a diversidade cultural e identitária, quanto aos processos discursivos nos quais as identidades e culturas se constituem.

Assim, o multiculturalismo,

Não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Dessa maneira, a própria identidade é objeto de análise do multiculturalismo pós moderno ou pós colonial. A hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN, 2007, p. 95)

A reflexão sobre o multiculturalismo requer uma análise das identidades plurais que compõem as sociedades. Essas identidades são sempre múltiplas, temporárias e incertas, construídas pela acumulação das variadas identificações que vivenciamos no cotidiano e acabamos por gerá-las “como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.” (HALL, 1997, P. 8).

3.2 - DIRETRIZES NACIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

Em busca desse ideal democrático de educação expresso pela proposta multicultural, os grupos sociais considerados “inferiores”, lutam pelo reconhecimento dos seus valores e pela inserção das suas culturas nas práticas curriculares das escolas, através da

elaboração de novos métodos que proporcionem a coexistência das diferenças de maneira respeitosa, anulando o preconceito e a discriminação.

A batalha contra o currículo homogêneo tem conquistado algumas vitórias através da consolidação de políticas educacionais em prol da valorização da diversidade sociocultural brasileira. A perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar se materializa no documento emitido pelo Ministério da Educação (MEC), em 1996 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais. As temáticas transversais remetem à situação social atual do país, as necessidades de convivência e transformação, têm como objetivo proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos, a fim de desenvolver atitudes de cidadania, contribuindo, assim, para uma educação crítica de teor político e social. Para isso perpassam as disciplinas, transitando entre os conteúdos diversos, contextualizando-os, ou seja, situando-os em realidades particulares.

As questões culturais são contempladas nos PCN's através do tema transversal denominado Pluralidade cultural. Constitui, assim, a proposta curricular dos parâmetros quanto ao tratamento da diversidade cultural no país. Esta é, portanto, uma iniciativa baseada em uma perspectiva multicultural do ensino. Relacionam como objetivos, além da valorização às distintas manifestações culturais, a importância da diversidade como princípio organizativo da caracterização social do país. Nesse contexto, os PCN's afirmam que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Outra conquista, instituída em 2004, é a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que “tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e

conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”. (BRASIL, 2004, p. 31).

As Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, datada de 2001, fruto da reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, mostram inquietações quanto ao:

[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2007, p. 17)

É importante destacar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída em julho de 2001, que estão produzindo expressivas mudanças na educação brasileira referentes às práticas educativas e curriculares voltadas para a valorização da diversidade sociocultural do país, pois,

[...] vem representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. [...] Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p.5-6)

Além dos avanços já citados, há ainda outra conquista que não podemos deixar de mencionar: a resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 3, de 10 de novembro de 1999, que dá as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e outras providências:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intelectual e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Portanto, é fundamental observar que essas diretrizes, estabelecidas na área das políticas educacionais brasileiras, são consequências das lutas dos movimentos sociais e dos movimentos dos educadores, em prol da democratização da educação, e estão transformando tanto as ações político-pedagógicas quanto as práticas curriculares das escolas, tornando-as cada vez mais igualitária e acolhedora de nossa diversidade sociocultural.

Essas transformações também trazem novos desafios para as instituições de ensino rumo à elaboração de um novo modelo curricular que assegure práticas educativas multiculturais, que reconheçam o valor e estejam de acordo com a diversidade de saberes, crenças e costumes trazidos pelos educandos para as escolas.

CAPÍTULO III:

A EDUCAÇÃO MULTI/ INTERCULTURAL: ABORDAGENS E DESAFIOS

A sociedade contemporânea é caracterizada pelas incalculáveis mudanças instantâneas, onde se fundem o local e o global, aproximando distâncias e, ao mesmo tempo, nos projetando para longe. É um momento histórico de grandes mudanças na ordem, social, política e econômica. Contudo, acelerações muito rápidas produzem incerteza e medo. Este contexto desperta, nos indivíduos e nos mais diversos grupos, sentimentos, sensações e desejos opostos, ao mesmo tempo de incerteza e medo, como também de inovação e de esperança.

Vivemos em meio à modernidade e sobre esse fato Siqueira e Pereira (2002) argumentam que a sociedade atual, tipicamente industrial, sofreu uma imensa transformação, sendo definida hoje como uma sociedade globalizada, impulsionada pela explosão das informações e intensificação das comunicações em nível mundial. Este panorama não pode mais ser desprezado pela educação, pois o impacto desses processos no ambiente escolar é cada vez maior. A problemática atual das escolas, especialmente nas grandes cidades, local onde se multiplicam tensões e conflitos, já não pode ser restringida aos aspectos relativos à estruturação interna da “cultura escolar”, precisa ser reavaliada para integrar na sua própria concepção estas realidades sociais e culturais. Portanto,

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente mais diverso do que em qualquer outra época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

As questões multiculturais permeiam todas as sociedades e assumem uma dimensão mundial. Esse contexto se caracteriza por oposições, tensões e conflitos, tanto no Brasil como fora dele, em meio aos mais variados campos: política, economia, arte, religião, tecnologia e educação. A instauração de tensões e conflitos aumenta; as desigualdades sociais e as diferentes relações de poder são fatos inerentes às preocupações multiculturais. As ideias de semelhança, estabilidade e constância são questionadas. As convicções dão lugar à desconstrução, ressignificação, pluralização, recriando identidades, subjetividades, valores, saberes. O tempo atual nos convida a admitir as diferenças, primeiramente em nós mesmos, e em seguida na sociedade. Logo, Candau (2005) explica que, não se trata nem de maximizar a dimensão cultural desvinculando-as, das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescente no mundo atual, nem tão pouco considerá-la um mero produto desta realidade.

3.1 - A POLISSEMIA DOS TERMOS

No contexto escolar, existem avanços relativos ao reconhecimento da diversidade, como as políticas públicas que abordam a temática da pluralidade cultural como um dos eixos transversais que permeiam o currículo. Porém, a realidade se mostra indiferente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições educacionais continuam fundamentadas em pedagogias que ocultam ou desvalorizam as condições de vida de grupos sociais inferiorizados e/ou marginalizados, tornando-se um ambiente que, segundo Santomé (2004), pode ser retratado como opressor, injusto e colonizador.

A sociedade brasileira é caracterizada pela pluralidade desde o princípio de sua formação. Entretanto, esse fato que constitui toda a população e especificamente o aluno, é desprezado e descaracterizado na escola. Onde a diversidade se faz presente diretamente

naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido diminuída, ignorada ou silenciada. Muitas são os pontos de partida da omissão com relação à diversidade cultural.

É complexo o desafio que se estabelece. Enquanto a sociedade está imersa numa tensão que propaga racismo, xenofobia, preconceitos, entre outros; teóricos discutem sobre a definição mais adequada, relativa à educação destinada a todos sem exceção, ser multicultural, intercultural, transcultural ou pluricultural – indícios da dimensão do problema. Sobre a polissemia desses termos Silva (2008, p.36) explica que no Conselho da Europa reunido em Dublin, em 1983, o termo educação multicultural é substituído pelo de educação intercultural. Todavia, na literatura disponível não encontramos um consenso, sendo assim, os autores: Bartolomé Pina, Sedano, Jordan, Forquin (apud Candau, 2002 p.75), propõem uma análise semântica destes termos.

Bartolomé Pina argumenta que, na bibliografia europeia, o multiculturalismo é visto como a presença de várias culturas em uma mesma sociedade. Na literatura anglo-saxônica o multiculturalismo seria um termo amplo no qual se incluíram diversos modelos e paradigmas de intervenção social e educativa.

Sedano explica que o interculturalismo se refere à inter-relação entre diferentes culturas. Já o multiculturalismo e pluriculturalismo à existência de diferentes culturas em uma mesma sociedade. Também aponta ser mais constante a presença do termo multicultural na bibliografia anglo-saxônica e intercultural na europeia continental.

Embora Jordán reconheça que os termos multicultural e intercultural são frequentemente usados como sinônimos, propõe uma diferenciação entre eles e posiciona-se mais favorável à expressão intercultural para a abordagem educativa que quer ressaltar. O autor se preocupa em delimitar o que a educação intercultural não é: educação compensatória, assimilacionista, um simples ideal pedagógico humanista, um conjunto de atividades pensadas e dirigidas para os grupos culturalmente minoritários.

Para Forquin, a palavra multiculturalismo apresenta um sentido descritivo e um normativo. No descritivo, entende-se a expressão como situação “objetiva” de cada país, no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas diversas, ou seja, o sentido descritivo reflete a realidade multicultural de uma determinada sociedade. No prescritivo, a aplicação do termo multicultural assume diferentes contornos. Ao relacionar multiculturalismo e educação, aponta para o fato de que um ensino pode se dirigir a uma clientela diversa sem ser, todavia, multicultural.

Os autores Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), empregam a expressão “educação inter/multicultural” quando fazem referência ao conjunto de movimentos que sugerem não só o respeito mútuo às especificidades de cada grupo cultural, mas também a relação e a interação entre eles (FLEURI, 2009). A palavra “transcultural” está relacionada à ideia de encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas e que possam gerar uma base de entendimento que considere essas particularidades.

[...] refere-se à ideia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento, tendo em conta essas mesmas especificidades culturais. É um conceito que se refere especialmente aos processos de miscigenação que ocorrem na inter-relação entre diferentes grupos sociais e onde se trabalha com as zonas de fronteira, os “entrelugares” (Bhabha, 1998), que se constituem entre os diferentes movimentos e sujeitos. (FLEURI, 2009, p. 38).

Logo, independente da pluralidade ou da escolha por um ou outro termo, é necessário que os conteúdos, as práticas, o ambiente, a organização administrativa e pedagógica da escola, estejam estruturados de modo a acolherem toda a diversidade dos alunos. A educação multi/intercultural se manifesta na existência de várias culturas, onde deve haver uma sã convivência entre elas e a promoção para a cidadania democrática.

3.2 - DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Na perspectiva de Candau (2000), o multiculturalismo se apresenta como uma realidade social que se expressa através da presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade. O conhecimento desta realidade é motivado por situações que demonstram diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes na sociedade. A percepção do “outro” como diferente pode levar a condutas e ações sociais que constroem “barreiras” de forma física, afetiva e ideológica; recolhem-se em seus próprios mundos sem interação com o que se vê como diferente. O reconhecimento do multiculturalismo na sociedade não significa que nela exista o desenvolvimento de uma dinâmica social instruída pelo caráter intercultural. Assim, a autora esclarece que o multiculturalismo é um fato pelo qual permeiam diferentes interesses.

Diante de tudo que já foi estudado e argumentado até agora, percebemos a necessidade de darmos novo significado a perspectiva crítica no âmbito da educação e da didática de modo que, a visão multi/intercultural forme a base desse processo. Para que essa proposta seja efetivada, alguns componentes fundamentais na construção de uma educação e de uma didática na perspectiva multi/intercultural são citados por Candau (2005, p. 33-35):

Em recente trabalho, apresentado no II Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em Florianópolis, de 8 a 11 de abril de 2003, foram enumerados alguns dos desafios que temos de enfrentar – agrupados em torno de ações consideradas fundamentais: desconstruir, articular, resgatar e promover - se quisermos gerar uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória. São eles:

DESCONSTRUIR

- Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Essa realidade se apresenta entre nós com um caráter difuso, fluído, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais. A "naturalização" é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um (a) de nós. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental.

- Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas, e impregnam os currículos escolares. Perguntarmo-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares.

ARTICULAR

- Articular igualdade e diferença: é importante articular no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos (as).

RESGATAR

- Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo. As histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais são elementos fundamentais nessa perspectiva. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do "puro", do "autêntico" e do "genuíno", como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento.

PROMOVER

- Promover experiências de interação sistemática com os "outros": para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação, presente também nas instituições educativas, e supõe um grande desafio para a educação.

- Reconstruir a dinâmica educacional: a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.

- Favorecer processos de "empoderamento", principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O "empoderamento" começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O "empoderamento" tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Em síntese, a instauração de uma educação intercultural é complexa, requer a transformação do contexto atual, dos elementos envolvidos e da maneira como concebemos

nossas práticas educativas e sociais. Investe na relação entre os diferentes grupos e proporciona uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre as diferenças que constituem os grupos sociais e culturais.

3.3 - O EDUCADOR E OS DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA INTERCULTURAL

O currículo elaborado sobre os pilares da educação intercultural revela a necessidade de reflexão e ressignificação da concepção de educador. A formação qualificada dos professores é um fator indispensável ao sucesso da proposta intercultural. O que se discute sobre essa formação é a superação da prática educacional monocultural e etnocêntrica que constitui os modelos tradicionais de educar, as formas de pensar e de interagir com os outros, e o modo de agir nas situações reais. A maioria do conhecimento produzido está em meio a distintas intensidades de etnocentrismos. Assim, o primeiro passo é o reconhecimento dessa realidade para que se possa desconstruir esses preconceitos e superá-los.

Os estudos sobre currículo informam a necessidade de se repensar a formação dos professores numa perspectiva que proporcione maior contato com as questões que compõem o debate curricular atual. A implantação de uma escola, que respeite as diferenças e provoque o diálogo entre os variados grupos exige uma preocupação com a prática docente, pois o preconceito e a segregação ocorrem, muitas vezes, de forma quase imperceptível no cotidiano escolar. Sacristán argumenta que lidar com as diferenças "exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos" (1995, p. 88).

Segundo Canen e Oliveira (2002) três categorias parecem ser centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: a crítica cultural, a hibridização e a ancoragem social dos discursos.

A crítica cultural presume a possibilidade dada aos educandos de refletir sobre suas identidades étnicas, produzir conhecimentos fundamentados na pluralidade de verdades, criticar mitos sociais que o subjazem e construir solidariedade em torno dos princípios da prática social, da democracia ativa e da liberdade (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

A linguagem híbrida busca superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, integrando discursos múltiplos e explorando a pluralidade e a temporariedade de tais discursos. Ainda tem-se que uma interessante hidridização discursiva pode ser executada por meio da ancoragem social, com conexões entre os discursos históricos, políticos, sociológicos e outros (CANEN; OLIVEIRA, 2002). As autoras explicam que a realização dessas conexões indica olhar criticamente para percepções e ideias que se referem à educação e formação docente, observando as presenças e ausências nesses discursos intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Nesta perspectiva, a escola deve ser compreendida como um importante lócus cultural, onde a pluralidade e a diferença são a ênfase enriquecedora. Neste espaço, devem ser reveladas e denunciadas situações de exclusão, gerada a interrupção de olhares hierarquizados sobre as diferenças, efetivadas reflexões sobre a relação entre cultura e poder, elaboradas ideias relativas à uma cidadania crítica, respeito à diversidade, entre outros (XAVIER; CANEN, 2008).

O multiculturalismo não pode compor o currículo como um “adendo”, mas como horizonte de trabalho. Ele deve influenciar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo professor. Portanto, fica evidente o papel do educador como pesquisador constante de sua prática. É necessário que ele construa no seu cotidiano

perspectivas multiculturais que culmine em discursos alternativos, que valorizem as identidades, que contrariem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelamento identitário. (CANEN, 2007).

Segundo Canen (2007), é fundamental que o educador conheça os tipos de perspectivas pelas quais o multiculturalismo pode ser compreendido, como também os objetivos multiculturais que se pretende alcançar. Nada impede que o docente use estratégias plurais e práticas, desde aquelas associadas a perspectivas mais folclóricas àquelas ligadas a perspectivas mais críticas do multiculturalismo. A autora exemplifica a situação em que um docente pretende trabalhar em uma perspectiva multicultural crítica pós-modernizada ou pós-colonial. Uma ideia seria sugerir uma tarefa que requeira crítica cultural, em que os alunos busquem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas, em livros didáticos e outros materiais.

Desse modo, a sensibilização dos educandos para múltiplas formas de dar significado ao mundo, de acordo com aprendizagens culturais diversificadas, não indica um relativismo total em que quaisquer valores sejam aceitos de forma a-crítica. Mas se presume que seja estabelecido um diálogo fundamentado em valores éticos, humanos de preservação da vida e de respeito à existência do “outro” (CANEN, 2007).

Xavier e Canen (2008) desenvolveram um estudo em uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, durante um curso de formação continuada para profissionais da educação das escolas públicas e comprovaram a “invisibilidade” das diferenças no contexto escolar. Ficou bastante claro que o excluído é sempre o “outro”. Essa exclusão leva a uma invisibilidade, onde as necessidades, a cultura e a realidade do “excluído” parecem distantes e irreais. Portanto, a inclusão numa visão multicultural era algo inusitado e as discussões de questões étnicas, de gênero, de sexualidade, de religiosidade e repetência e evasão escolar redundavam sempre em debates e controvérsias acirradas.

A respeito da sexualidade, um dos temas mais polêmicos nas discussões, concordava-se que em muitas escolas ainda não havia espaço para essa discussão. A homossexualidade ainda era compreendida por alguns educadores como um desvio de comportamento e não como mais um exemplo de pluralidade identitária. Além disso, a questão da exclusão dos que “não conseguem aprender” também não resultou em um consenso, visto que os alunos com dificuldade de aprendizagem, repetentes, alunos com defasagem idade-série e evadidos, que conseqüentemente “fracassam” e acabam por ser expulsos da escola, não são identificados pelos educadores como um grupo de excluídos (XAVIER; CANEN, 2008).

A homogeneização dos currículos, dos métodos e dos instrumentos de ensino e a prática da avaliação apenas classificatória, ligadas a uma abstração dos professores em relação à realidade sociocultural dos alunos, conduzem a um silenciar das diferenças e a uma confirmação do fracasso escolar. Para o estabelecimento de uma educação inclusiva, é necessário que as questões colocadas e outras tenham mais espaço de discussão na área educacional numa perspectiva mais ampla proposta pelo multiculturalismo (XAVIER; CANEN, 2008).

Urge incluir uma perspectiva multicultural na formação de professores para que possa ser refletida em suas ações pedagógicas. Nesse contexto, Canen e Xavier afirmam que:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcado por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis a diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos (2005, p.336).

Além disso, uma formação de professores multiculturalmente orientados deve alertar os educadores sobre a possibilidade de defesa do multiculturalismo como um viés

relativista, admitindo todas as culturas com seus procedimentos e costumes, muitas vezes inadequados, desrespeitosos e injustos para com o ser humano. É necessário refletir sobre o ideal de transformação da sociedade proposto pela educação, que prevê o desenvolvimento de potencialidades, o crescimento moral e à humanização dos indivíduos, mas sem admitir, mesmo que de forma passiva, usos e costumes impróprios para atingir tal objetivo (WERNECK, 2008).

A educação estabelece compromisso com o respeito, a dignidade humana, e com a justiça para com todos sem distinção. O professor precisa estar empenhado com a transformação da sociedade no que se refere ao aperfeiçoamento da saúde, do conhecimento científico, do bem-estar emocional e da justiça social. Todavia, o mesmo não pode ser conivente com o erro e o mal, com a justificativa de que eles fazem parte de uma determinada prática cultural. O educador deve reconhecer o diferente, as diferenças e identificar as situações em que “essas peculiaridades podem atentar contra a saúde, o bem-estar ou a dignidade da pessoa humana” (WERNECK, 2008, p.417).

O docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, agente articulador dos saberes adquiridos na experiência, que vivencia e conhece a realidade cotidiana da escola tem participação decisiva no plano do currículo. Pelos motivos evidenciados, a figura do professor como construtor do currículo se faz necessária em virtude do seu grau de vivência nos processos escolares e na sua constante permanência no tempo-espaço escolar como sujeito que media processos de socialização e aprendizagem. Sua então frequência no território escolar o faz reconhecer ações discriminatórias, preconceituosas e diminutivas quanto ao campo cognitivo, social, econômico e cultural. Esse reconhecimento deverá impulsioná-lo a criar estratégias, mecanismos de ação para transformar as relações desiguais que se estabelecem nas escolas.

Portanto, sua participação na elaboração curricular é um fator decisivo na construção de atitudes de compreensão e, conseqüentemente, aceitação e respeito à diversidade cultural, uma vez que é preciso que seja sistemática e intencionalmente planejado para que sua estrutura de aparente neutralidade seja retirada de seu corpo a fim de torná-lo uma ferramenta de combate ao descaso com a diversidade tão inerente à sociedade e, especificamente, ao ambiente escolar.

A educação multicultural compreende que o professor também surgiu de um universo cultural, recebeu uma educação segundo determinados padrões culturais que devem ser excedidos para que possa abrir-se para os outros (WERNECK, 2008).

Para contribuir com uma educação que valoriza a diversidade cultural e questiona as diferenças, é indispensável que o multiculturalismo supere posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças (CANEN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do percurso histórico do currículo, buscamos identificar o contexto social e político em que foram desenvolvidos os estudos referentes ao currículo multicultural; observamos as bases que mantêm os estudos multiculturais e suas colaborações como princípios organizativos do currículo e como subsídios para práticas educativas ancoradas em princípios emancipatórios e inclusivos.

Compreendemos por meio da análise teórica realizada, que o início dos estudos sobre o currículo multicultural está fundamentado nas teorias críticas e pós-críticas que destacaram o currículo como mecanismo de reprodução das relações de poder, como ferramenta de ação política e de prática social, muitas vezes reprodutor de desigualdades, de ocultação da diversidade cultural como componente vivo e característico do meio escolar, através de uma suposta neutralidade conferida aos processos de produção do currículo.

Posteriormente, elucidamos as proposições do multiculturalismo e das diretrizes que o justifica; e esclarecemos que o processo de planejamento do currículo está intimamente relacionado aos saberes docentes, saberes que norteiam ou afastam o currículo das práticas educativas. O educador foi reconhecido como o mediador dos processos educacionais e articulador dos conhecimentos que constituem o currículo. Sua presença diária no ambiente escolar nos remete à sua indispensável participação no plano do currículo, nas intenções curriculares.

O estudo pretende colaborar para a reavaliação das relações entre saberes docentes, organização curricular e práticas educativas, a fim de que as propostas multiculturais de inclusão social e emancipação humana se estabeleçam nas práticas pedagógicas e nas relações fixadas na escola.

Creemos que este trabalho demonstra nosso esforço em ampliar saberes em busca de uma escola mais dinâmica, multicultural e inclusiva. Pretendemos despertar nos leitores o desejo de expandir os conhecimentos sobre essa temática, para um aperfeiçoamento das práticas e, conseqüentemente, das relações e resultados na educação. Destacamos aspectos de suma importância para a formação docente, numa tentativa de melhor analisar as questões didático-pedagógicas e influenciar os educadores a construir uma escola inclusiva e democrática, que promova a igualdade preservando as diferenças individuais.

Concluimos, então, que o currículo não é um instrumento neutro na organização de conteúdos, espaços e tempo, mas apresenta intencionalidades, teor político e ideológico; determina mecanismo de reprodução e/ou transformação das relações de poder existentes no contexto escolar. O currículo multicultural almeja desconstruir a ideia de neutralidade e homogeneidade que prevalece na escola, para que o processo de construção da cultura seja assimilado através de seus conflitos e contradições, dentro de um contexto histórico de vozes silenciadas, de lutas por direitos. Enfim, compreendemos os saberes docentes como instrumento definitivo na produção do currículo e norteadores das práticas pedagógicas que dão existência, ritmo e sentido às práticas curriculares no território escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n° 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, de 20 de dezembro de 1996. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003*, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos., Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em:<www.mec.gov.br/semtec/diversidade/legis/lei10639.pdf>. Acesso em: 05/09/ 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.*

BRASIL. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e africana*. Brasília, 2005.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Interculturalidade e educação escolar.** In: CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola.* Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana e OLIVEIRA, Angela M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** *Revista Brasileira de Educação*, ANPED: Editora Autores Associados, n. 21, 2002.

CANEN, A. & SANTOS, A. R. dos (Orgs.) (2009). **Educação Multicultural. Teoria e Prática para Professores e Gestores Escolares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** *Comunicação & Política*, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

_____. **A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas.** In: BARROS, José Flávio pessoa de & OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.(orgs). *Todas as Cores da Educação*, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____. **Currículo, diversidade e formação docente.** In: BARROS, Rita Maria de. (org.) *Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas*, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. **Formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural: Análise de duas experiências municipais.** *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte, 2010.

CANEN, Ana & SANTOS, Ângela Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente.** **Ensaio: Avaliação e políticas**

públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n48, p.333-334, jul./set.2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. _____. **Educação Intercultural e a irrupção das diferenças. Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar.** In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Maria Eulina Pessoa Carvalho; Rita de Cássia Cavalcanti Porto. (Org.). **Globalização, Currículo e Interculturalidade na Cena Escolar.** Campinas - SP: Alínea Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança: revivendo a pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez 1997. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 08/09/2014.

KELLY, A. V. (1981) **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harbra.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) (2001). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

_____. **Didática e currículo: questionando fronteiras**. In: OLIVEIRA, M. R. N.S. **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 33-52.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, T. T. da (2007). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, T. T. da (2000). **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora.

SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, V. (2008). **Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros**. Lisboa: Colibri.

RESOLUÇÃO CEB Nº3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

GIROUX, H. "**Praticando estudos culturais nas faculdades da educação**". In: SILVA, T.T. (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas político culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Revista sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, p. 5-32, jun./dez. 2004.

SIQUEIRA, Holgonski Soares Gonçalves; PEREIRA, Maria Arleth. **O sentido da autonomia no processo de globalização**. Revista educação. Centro de educação. Universidade Federal de Santa Maria-RS. V. 22-n. 02-1998.

WERNECK, V.R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**; Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a06.pdf>. Acesso em: 01/10/2014.

XAVIER, G.P.M; CANEN, A. **Multiculturalismo e educação inclusiva**: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-posições**, v, 19, n 3(57) – set./dez. 2008.