

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: inflexões para a formação de professores/as

José Wilson Rodrigues de Melo
Universidade Federal do Tocantins– UFT¹

RESUMEN

El presente artículo objetiva valorar la diversidad cultural en la práctica docente como una expresión de la formación del profesorado. La preocupación en centrar un currículum multicultural es vista como una cuestión más amplia de las relaciones entre educación y sociedad, democracia y justicia social. Así, preguntamos: ¿cuál es nuestra comprensión e currículum? ¿qué centralidades ocupan un currículum multicultural? ¿cómo la diversidad cultural brasileña puede ser permeable a la práctica pedagógica (currículum en acción) por intermedio de la formación del profesorado? La formación del profesorado atenta a la diversidad cultural implica en comprender la diferencia como un valor. El gran reto puede estar en pasar de un paradigma monocultural a un multicultural en la concepción de sociedad y educación.

Palabras clave: curriculum, diversidad cultural, formación del profesorado

ABSTRACT

This article aims to take a value for the cultural diversity in teacher practice as an expression of the teacher education. The main preoccupation concerns about to center a multicultural curriculum as a wide question among education and society, democracy and social justice, relations. So, we ask: what is our curriculum comprehension? How brazilian cultural diversity can permeate the teacher practice (curriculum in action) over the teacher education? Teacher education attempted to the cultural diversity implies in understanding the difference as a value. The big dare can be located in go from a monocultural paradigm to a multicultural one in the society and education conception.

Keywords: curriculum, cultural diversity, teacher education.

INTRODUÇÃO

En términos generales se viene considerando la función docente como una actividad controlada, sistemática, de ayuda a las personas en distintos momentos de su vida para que alcancen el mayor perfeccionamiento posible a través de su inserción social activa y responsable.
(Carlos Rosales López)

¹ Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins, Curso de Pedagogia, Campus de Palmas. Doutorado em *Ciencias da Educação*, Faculdade de Educação, Universidade de Santiago de Compostela, (Galícia), ES.

Ensaiai uma articulação entre currículo, diversidade cultural e formação de professores/as requer algumas considerações prévias. Deste modo, argüimos: O que entendemos por currículo? Que centralidades ocupam um currículo multicultural? Como a diversidade cultural brasileira pode permear a prática pedagógica escolar (currículo em ação) por intermédio da formação de professores/as? Este pequeno artigo não tem por objeto apresentar respostas prontas e acabadas à discussão. Para encaminhar os nossos questionamentos e traçar algumas veredas no alcance do nosso objetivo, que é o de valorizar a diversidade cultural na prática docente, como expressão da formação, articulamos o texto em três seções. A primeira se ocupa de situar teoricamente o conceito de currículo. O foco da discussão está alocado na evolução do termo e a sua compreensão atual. A parte seguinte é denominada Centralidades de um Currículo Multicultural. Este apartado busca um destaque no currículo multicultural dentro de um enfoque prático. Em seguida, aportamos à relação Currículo e Diversidade Cultural as inflexões para a formação de professores/as. Buscando um ponto de chegada, refletimos sobre a preocupação de um currículo multicultural como uma questão mais ampla da relação entre educação e sociedade, democracia e justiça social. Deste entrelaçamento, buscamos situar o lugar da formação de professores/as no processo. Não obstante, este espaço seja limitado, o importante é contribuir, modestamente, com o debate envolvente da temática.

Trataremos a seguir de desenvolver algumas aproximações teóricas ao conceito de currículo. Na realidade, de que falamos quando falamos em currículo, afinal?

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO CONCEITO DE CURRÍCULO

De que falamos quando falamos em currículo, afinal? Em sua etimologia,² o vocábulo vem do latim *curriculum* significando *ato de correr; atalho; corte; pista ou circuito atlético*. Essa noção dá ao termo a idéia de trilha. Uma espécie de guia de sentido, de orientação. O currículo posto como um caminho que conduz a um fim. Um fim permeado de intencionalidades. O termo também apresentava outros sentidos, tais como: “ordem como seqüência” e “ordem como estrutura”.

Salientamos o nosso entendimento na perspectiva de Gimeno SACRISTÁN (2000:20) quando afirma: *Partir do conceito de currículo como construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações que nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos*. Aqui, temos um avanço na compreensão do currículo não mais como “uma carta de intenções”, um documento inerte, mas como aquilo que foi traduzido pelas práticas docentes como objeto de aprendizagem pelos/as alunos/as.³

As sistematizações atuais do campo do currículo dão conta de um conjunto de especificidades ou dimensões do termo. A bibliografia apresenta um conjunto de expressões criadas que melhor

² A Revista Presença Pedagógica, na seção Dicionário Crítico da Educação, traz o termo currículo. O texto apresenta a etimologia do termo. Depois trabalha a evolução histórica do conceito. Trata, em seguida, de como o campo do currículo se desenvolveu no Brasil. Ao final, apresenta um referencial terminológico ao currículo em seus vários recortes. Paixão Santos, L.L. e Alves Paraíso, M. *Currículo*. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n. 7, jan/fev. 1996, p.82-4.

³ A palavra currículo é, atualmente, um termo de definição complexa (ambígua, polissêmica). A sofisticação do vocábulo deu-se com a intensidade das implicações entre ensino, cultura e sociedade. Nestes termos, o currículo centrou-se na relação poder-saber.

definem tais especificidades: currículo oficial, currículo formal, currículo em ação ou real, currículo oculto, currículo explícito, currículo vazio ou nulo.

Essas diferentes especificidades ou dimensões do currículo expressam a complexidade envolvida no mesmo. De uma aparente neutralidade da sua índole pedagógica, o currículo passou a ser percebido como um instrumento implicado com as inclusões e exclusões produzidas neste campo. As expressões culturais das minorias são excluídas da seleção que a cultura hegemônica qualificou como conteúdo escolar - “cultura escolar”. (SACRISTÁN, 2001:27). O resultado das experiências escolares termina por traduzir desigualdades e também exclusões.⁴ Desse modo, as práticas curriculares estreitam relações com a democracia e a justiça social.⁵

DIMENSÕES DO TERMO CURRÍCULO

Ordem	Expressão	Especificidade	Instrumento
01	Currículo Oficial	Plano oficial a ser desenvolvido nas diferentes disciplinas e séries de um curso.	Proposta Curricular do Estado, das Secretarias de Educação, Livros Didáticos.
02	Currículo Formal	Atividades e conteúdos planejados para a sala de aula	O currículo formal inclui o currículo oficial.
03	Currículo em ação ou real	Aprendizagens resultadas de uma experiência num ambiente que propõe-impõe um sistema de comportamentos e valores.	Socialização resultada da experiência da escolarização.
04	Currículo oculto	Aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos do ambiente escolar.	Conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados pelos/as professores/as ou não-intencionalmente buscados por eles/as.
05	Currículo explícito	Dimensão visível do currículo.	Aprendizagens intencionalmente buscadas ou promovidas através do ensino.
06	Currículo vazio ou nulo	Conhecimentos ausentes nas propostas curriculares (c. Formal) e práticas da sala de aula (c. Em ação).	“Campos de silêncio” ou de “omissões” (fundamentais para a compreensão da realidade e para atuação nela).

Diagramação própria. Fonte: SANTOS, L.L. Paixão e PARAÍSO, M. Alves, 1996.

Este avanço vai passar da definição do currículo como algo estático, uma coisa fixa, para um processo. (Gimeno Sacristán, 1992:130-1)

⁴ “Em vez de uma proposta de currículo nacional, setores do chamado pensamento crítico na área da Educação vêm defendendo a idéia da construção do currículo a partir da realidade cultural local. Enfatiza-se a idéia do currículo como prática participativa, envolvendo os diferentes segmentos da população escolar, sobretudo pais, alunos e professores. Além disso, se advoga a idéia de que o currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, como a cultura indígena, a cultura negra, a cultura

A educação impõe-se como um mecanismo de desenvolvimento humano. Se não segue essa orientação ela pratica um desrespeito à cidadania⁶ enquanto mecanismo de expressão dos Direitos Humanos. Vejamos, a seguir, algumas centralidades de um currículo multicultural.

CENTRALIDADES DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL⁷

Jean-Claude FORQUIN (2000: 51-2) articulando a dialogicidade entre o relativismo e o universalismo circundada no currículo, postula uma análise de valor central para os nossos propósitos de caracterização, análises e compreensão de um currículo multicultural. As considerações de Jean-Claude FORQUIN traduzem, em nossa percepção, as distintas dimensões do currículo em sua formalização, o lado oculto do mesmo, a dimensão real, enfim, todo o universo de fatores intervenientes da sua posta em ação. Articulando o pensamento de SACRISTÁN (2000) e o estabelecido por FORQUIN (2000), abstraímos a importância da concepção de um currículo multicultural passar pelo campo das políticas educacionais. Essa questão é tributária das somas democráticas e cidadãos no contexto das sociedades atuais empenhadas de uma constituição multicultural. A rigor, a diversidade está situada no âmago dos Direitos Humanos.

O acúmulo dessas considerações nos leva a um questionamento: introduzir uma perspectiva multicultural nos documentos curriculares e no livro didático seria uma ação suficiente para lidar com a diversidade no ensino? Obviamente, são iniciativas interessantes, mas não suficientes na dimensão de um currículo real. Neste, é fundamental o papel que joga a linguagem dos/as professores/as, os exemplos utilizados, as posturas e atitudes praticadas com as minorias ou culturas, as relações

infanto-juvenil, a cultura rural, a cultura da classe trabalhadora e todas as manifestações das chamadas culturas negadas, ou seja, a cultura daqueles que não têm espaço e voz no mundo escolar. Essa posição afirma a necessidade de um currículo multicultural, favorecendo a expressão das culturas silenciadas pela escola, valorizando a cultura do aluno e criando condições para uma convivência democrática dos diferentes grupos culturais.” (SANTOS, L.L.Paixão e PARAÍSO, M. Alves. *O currículo como campo de luta*. In: Revista Presença Pedagógica, v.2, n.7, jan./fev. 1996:38-9).

⁵ Em outro espaço (MELO, J.W.R., 2003:235) argumentos o seguinte: “A escola se traduz em um espaço onde a trama multicultural assume importância à medida que a diversidade social e cultural se aglomeram em seus pátios e alas de aula. O enredo desenhado nestes territórios estabelece a existência de conflitos explícitos ou silenciados. A efetivação destas posturas interage com as práticas curriculares.”

⁶ Em outro espaço (MELO, J.W.R., 2002:313) consideramos a prática social da escola como algo implicado com a cidadania: *Esto llamado a la atención para la práctica social de la escuela pone la necesidad de que esta institución sea un espacio de diálogo con la realidad. Seguramente, la propia escuela en Brasil es parte de la situación que aprisiona la expresión de la ciudadanía de modo libre y abierto. Las características de las escuelas públicas, sobre todo en las zonas más deprimidas, son un muestreo claro de la negociación de la ciudadanía. Es de fundamental importancia esto llamado a la escuela como espacio de formación ciudadana.*

⁷ A formulação de um currículo multicultural é um objeto complexo representado como um desafio. Este desafio faz-se intenso desde o início quando se pergunta sobre o que fazer a partir do desenho curricular para favorecer o multiculturalismo? “O que fazer” implica em um processo de decisão, não menos desafiante, que é o de selecionar os conteúdos de base para a formação obrigatória dos/das cidadãos/ãs atentos à diversidade cultural e em confronto a uma cultura escolar centrada em conteúdos tradicionais como ponto de conformação teórica e prática dominantes de decisões dos currículos. Isto é, decidir entre aspectos individuais das culturas representadas pelas minorias e a hegemonia dos aspectos universais.

sociais dos/das alunos/as, as brincadeiras dos/as mesmos/as fora da sala de aula, os estereótipos presentes nos livros, os conteúdos exigidos na avaliação. Enfim, tudo que se faz e vivencia como ações da cultura escolar. (Gimeno SACRISTÁN, 1992:131).

Um currículo multicultural, a partir de um enfoque prático, envolve dois ramos de atuação básicos: a) os programas e práticas direcionadas para a melhoria do rendimento escolar entre grupos étnicos ou de imigrantes; b) as atividades e planejamentos voltados a um conhecimento dos estudantes do que são outras culturas pertencentes a grupos étnicos minoritários. De acordo com BANKS (1991), o objetivo deste conhecimento é fomentar a compreensão e a tolerância entre os grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica do mundo. (Gimeno SACRISTÁN, 1992:135). Necessariamente, estes programas, práticas, atividades e planejamentos preconizam um embasamento de uma filosofia educativa calcada em uma visão transcultural. (LYNCH, 1989). A questão central retomada é: que valor atribuímos à multiculturalidade? Esse valor, em nossa visão, precisa comunicar com a filosofia de uma educação tencionada pela democracia e a tolerância. Uma concepção de educação multicultural situada na superação do fracasso escolar como mecanismo de desigualdade social. Ou, como diz a teoria crítica, na qual se baseia o multiculturalismo democrático, uma educação que suplante a desigualdade como uma consequência das injustiças sociais.⁸

Gimeno SACRISTÁN (1992:147) encaminha uma resposta a essas questões tomando a seleção de conteúdos na formulação de um currículo multicultural indicando três possibilidades. A primeira indica a introdução de unidades específicas de conteúdos, e materiais escolares, dedicados a países, crenças e sistemas culturais mais ou menos distanciados do mesmo. Um reforço é feito ao tratamento dos direitos humanos, individuais e dos povos. Uma segunda indicação postula em modificar a área mais propícia à introdução de elementos interculturais. O destaque é posto nas denominadas Ciências Sociais pelo fato das mesmas aproximarem-se dos fenômenos e fatos sociais em sua globalidade (História e Geografia), apesar da limitação na oferta de algumas disciplinas do campo social. Uma terceira perspectiva, mais genérica e ambiciosa, segundo GIMENO (1992), é introduzir o pluralismo cultural em todos os componentes possíveis do currículo. A proposta é de que se parta de uma amostra representativa do que é a própria cultura, algo maior que o somatório das áreas ou disciplinas tradicionais.

Rosales LÓPEZ (2004:59) apresenta a seguinte análise sobre o projeto curricular da escola tendo em vista a atenção à diversidade:

En el Proyecto Curricular se van a plasmar las características plenamente didácticas de estas cuestiones al especificarse los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la metodología y técnicas, las formas de evaluación y atención a la diversidad. En su elaboración los profesores (organizados en ciclos o departamentos) y coordinados por el Jefe de Estudios del centro, han de proceder a una cuidadosa especificación y secuenciación de objetivos y contenidos según ciclos y niveles para cada

⁸ Em outro espaço anteriormente citado, assim nos pronunciamos sobre a relação da prática pedagógica com a prática social: *La propuesta es que la práctica pedagógica de la escuela esté relacionada con una práctica social. Este movimiento se configura como una acción de doble mano donde hay un provecho a favor de la escuela por situarse como punto de intersección con el movimiento solidario. Esta es también una acción pedagógica porque es generadora de saberes. Saberes estos contruidos en el propio seno del movimiento que, a su vez, puede ser punto de convergencia en el estalecimiento de la solidaridad.* (MELO, J.W.R., 2002:312)

etapa educativa, teniendo en cuenta que se han de potenciar aprendizajes no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes.

Esta forma de centralizar a atenção à diversidade cultural a partir do projeto curricular de centro é um modo imprescindível de permear a prática docente (currículo em ação) dentro de uma perspectiva de valorização da diversidade. A operacionalidade didática pedagógica da convivência com a diferença é o elemento de objetivação do respeito dispensado à diferença na escola. Os/as professores são os artífices dessa interação dentro da diversidade. Da sua ação pedagógica concreta ocorre a socialização que deve ser pautada por um ambiente marcado pela tolerância.⁹

Na sequência abordaremos algumas considerações em torno da relação currículo e diversidade cultural em suas inflexões para a formação de professores/as.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL¹⁰: inflexões para a formação de professores/as.

A atenção à diversidade aloca-se no centro do multiculturalismo¹¹. Canalizando a compreensão deste para o ensino (currículo), Gimeno SACRISTÁN (1995: 92) indaga: “(...) até que ponto uma sociedade admite que seja multicultural (o que não é o mesmo que ser multirracial ou ter em seu seio minorias étnicas) e depois, qual perspectiva adotar a esse respeito: a assimilacionista (aculturação), o pluralismo cultural (junção de culturas) ou a multiétnica (biculturalismo)?” Na prática, o multiculturalismo trata de superar todos os etnocentrismos. Desse modo, um currículo atento à diversidade cultural põe-se como instrumento de cunho político e social na busca de inclusão. Um aspecto crucial dessa questão é a articulação do currículo com as condições sociais e econômicas de cada sociedade em particular.

⁹ Em MELO, J.W.R. (2005: 68) consideramos: “Apesar de toda essa pertença social que faz um sujeito ser ligado a outro as diferenças motivam conflitos. As identidades demarcam territórios. As relações estabelecem hierarquias, criam preconceitos, geram discriminações e expressam racismos. A convivência frente a diferença tem emanado exclusões. Certas culturas, por sentirem-se superiores, desqualificam outras. Grupos com essas marcas dão –se ao direito de, geralmente, sentirem-se eleitos. Quase sempre as denominadas minorias são silenciadas em sua existência. São grupos sociais, não importa o tamanho, que passam por invisíveis ou são silenciados em seu meio.”

¹⁰ As formulações da UNESCO (2003) têm encaminhado a diversidade cultural como um dos maiores patrimônios da humanidade. Este fato torna importante sabermos qual o valor atribuído a essa diversidade em nossas formações societárias. Historicamente, sociedades de formação colonial como a brasileira, sobretudo na constituição do Estado-Nação, tornaram invisível, silenciada, a diferença das mais diversas expressões culturais (índios, negros, imigrantes, etc.). Ideologicamente foi criado o mito da democracia racial. No Brasil, portanto, o tratamento dispensado à diversidade não era um “problema”. Ao contrário, nos tornamos “referência” em termos de tolerância. Ou seja, “resolvemos” o problema ignorando-o.

¹¹ “Movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados – como as mulheres, as pessoas e as homossexuais, por exemplo – para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias. (SILVA, 2000:81)”

Que implica, pois, no âmbito do trabalho docente, a noção de *diversidade*? Como confrontá-la com as políticas e práticas da homogeneização? Gimeno SACRISTÁN (2001:235-6) qualifica a diversidade no campo da educação como uma narrativa. E qualifica essa narrativa no sentido de formar em torno da mesma um enfoque da educação. Ou ainda, uma forma de analisá-la, de entender os seus fins, de abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educativos.¹²

Que característica central deve apresentar a formação de professores/as?¹³ A formação de professores/as centrada na atenção à diversidade pressupõe conceber a diferença como um valor. Valor este concretizado na elevação da auto-estima daqueles e daquelas situados/das nas fronteiras demarcadoras das diferenças. A idéia é a de que as pessoas levantem a cabeça e olhem nos olhos das outras porque elas não cometeram nenhum crime pela sua existência. E por isso elas devem estampar um sorriso no rosto sem culpa de serem o que são. Todavia, sem expressão de ódio.

Jacques DELOR'S (1999:152-3) sublinha a importância do papel do professor/a, face à diversidade, enquanto agente de mudança ao favorecer a compreensão mútua e a tolerância na atualidade. Reforça ainda que este papel será mais decisivo no século XXI. E complementa:

“(…) Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apátrida de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida.”

Essas considerações defendidas por DELOR'S põem um compromisso sério sobre o papel dos/das professores/as. Este compromisso atribui aos processos de formação docente um desafio de mudar o pensamento dos/das profissionais diante das transformações da sociedade. Essas transformações implicam em um conjunto de mudanças para os sistemas de ensino em seus fins. Ter como desafio “formar o caráter e o espírito das novas gerações” é necessário haver recebido uma formação substancial para desempenhar papel tão significativo. Assim, faz-se indispensável mudar a nature-

¹² SACRISTÁN (2000:27) defende: *La importancia de plantear el sentido de las relaciones entre cultura y educación se deriva de las condiciones cambiantes que está experimentando el mundo el mundo en el que nos toca vivir. Los principios básicos modernos que animaron a los actuales sistemas educativos y, más en concreto, a la orientación que adoptaron predominantemente los currícula y las prácticas de enseñanza en el paradigma de la modernidad son los siguientes (GIMENO, 1999b): valorización de la cultura como contenido digno de reproducirse, la preparación del ciudadano para la vida democrática, la inserción en el mundo de la producción, el desarrollo de los individuos como sujetos; aspiraciones consideradas como universales y sustentadas, por tanto, por el objetivo de la igualdad social.*

¹³ A política educacional se expressa através do currículo como política cultural. COSTA (1998:57): enfatiza na discussão sobre a política cultural no currículo a perspectiva racial e étnica. E reforça que isto poderia fazer supor que a questão cultural diz respeito apenas a essa dimensão. E conclui: “Assim, o que é tomado como modelo de desenvolvimento é considerado como avançado e racional tem como referência uma concepção culturalmente datada e localizada de desenvolvimento, na qual o pensamento abstrato ocupa o ápice. Isso tem implicações. Isso tem implicações profundas no currículo e na política cultural, pois tais noções incidem sobre a própria forma como a escolarização está sendo concebida e organizada. (...)”

za das concepções curriculares da formação docente. Pensar a ação docente em sua experiência concreta profissional é pensar e agir sobre os sujeitos que receberão os resultados dessa formação. Ou melhor, pensar a formação docente e pensar sobre o tempo e o espaço da vida das novas gerações.

Ana CANEN (2001), conforme estudo de pesquisa, observa que a diversidade cultural dos alunos que chegam às escolas brasileiras é frequentemente ignorada nas práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas pelos professores. Dessa maneira, a autora salienta a importância da formação de um professor criticamente equipado para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente apto a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is) tem sido apontada como uma importante via para a tentativa de superação do problema.

Analisando os desafios do papel do/da professor/a para lidar com a diversidade cultural e os limites da formação, como posto por CANEN, entendemos que o crucial na formação destes profissionais deve ser um processo de transformações das suas concepções e mentalidades a respeito da diversidade. Nesta direção, a superação de estereótipos, preconceitos e discriminações é importante ser ressaltada. A formação docente tradicional tende a uma elitização do/a professor/a para os valores eurocêntricos. Isto pode o/a levar a práticas de rechaços sobre a origem cultural das crianças e jovens oriundos/as das camadas populares. Principalmente nos aspectos da linguagem e de outras manifestações culturais. Portanto, é indispensável o recebimento de uma formação onde o docente desenvolva uma mentalidade da complexidade cultural e social dos sujeitos postos aos seus desígnios de cidadão/dã.

Vera CANDAU (2001:242) nos ajuda a refletir sobre um contexto de “culturas híbridas”. Em sua análise deixa postas as diferentes dimensões da cultura onde estamos imersos. Ela afirma, diante dessa imersão, tomarmos consciência de se tratar de um universo diversificado e provocativo. E ressalva:

“(...) Talvez possa ser concebido como um caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural.

Essa imersão em um universo diversificado e provocativo pode orientar a dimensão da formação cultural docente para entender a composição da sociedade onde este docente vai atuar. Sem compreender a diversidade cultural (multiculturalidade) o/a profissional pode desenvolver uma prática pedagógica orientada pelo monoculturalismo. Deste modo, ao invés de desenvolver a perspectiva da inclusão poderá trabalhar na direção contrária. Sem uma sensibilidade receptiva para lidar com a diferença (alteridade) as manifestações podem traduzir-se em resistência de envolvimento com a realidade cultural dos/das estudantes. SACRISTÁN (2000:125) vaticina que:

La percepción de la existencia del otro como alguien diferente es motivo de acercamiento y puede serlo de alejamiento o de rechazo. Como el ser humano es cultural, sus características culturales pueden ser motivo para cualquiera de esas dos actitudes. La seguridad en el espacio público de los individuos, que se perciben entre ellos como diversos, debe ser garantizada y protegida con las virtudes sociales como la tolerancia, además de la ley.

É evidente a necessidade de que essa diferença¹⁴ seja espelhada no contexto concreto de vivência de todos/todas (BUCKINGHAM, 2002). A diferença¹⁵ necessita ser espelhada como alteridade, reiteramos. Aqui os meios de comunicação de massa exercem uma força expressiva como oxigênio da democracia.¹⁶

Ana CANEN (2001:214) relembra o fato de o reconhecimento de uma sociedade como multicultural ser lento. Isto para ela dificulta a conscientização de impregnar cursos de formação docente com um núcleo de preocupações voltado à diversidade cultural dos/das alunos/as. Olhando para a realidade, em específico a brasileira, ela afirma:

“(...) a constatação cada vez maior do preço da omissão de tais cursos em abordar questões étnico culturais dá-se ao analisar-se o peso das expectativas e estereótipos de professores sobre a exclusão que a escola realiza. Não se pretende reduzir a causa da existência de tais percepções e vieses docentes exclusivamente aos cursos de formação de professores. Entretanto, argumenta-se que, ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão dominante.

Diante dessas colocações compreendemos a complexidade na transformação do imaginário coletivo. Este, em geral, hipertrofia o valor da diversidade tendendo a práticas excludentes como algo natural ao longo da história. As filigranas produtoras deste imaginário foram construídas sutilmente por um longo tempo. Desmantelá-las, no sentido da sua superação, demanda uma potencialidade de forças vindas dos mais diversos âmbitos. Assim, os cursos de formação de professores/as precisam deixar claro, bem explícito, o que significa educação para todos e para todas, qual o sentido de uma sociedade multicultural democrática, como as práticas curriculares embutem relações de poder, etc. O grande desafio pode situar na mudança de paradigma entre uma concepção monocultural e outra multicultural de sociedade e educação. Talvez, este seja um começo para trilhar na discussão da formação de professores/as em relação à diversidade cultural.

A formação do/a professor/a para atuar em entornos multiculturais deveria começar na formação inicial e seguir na formação continuada. É indispensável que os currículos dos cursos de formação do professorado contemplem espaços e tempos (seminários, trabalhos de campo, acompanhamento de práticas das escolas, etc.) para o desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas ao tema do multiculturalismo. Significativo também é que haja uma ação curricular interdisciplinar

¹⁴ Entendemos a convivência com a diferença nos seguintes termos: “Apesar de essa pertença social que faz um sujeito ser ligado a outro as diferenças motivam conflitos. As identidades demarcam territórios. As relações estabelecem hierarquias, criam preconceitos, geram discriminações e expressam racismos. A convivência frente a diferença tem emanado exclusões. Certas culturas por sentirem-se superiores desqualificam outras. Grupos com essas marcas dão-se ao direito de, geralmente, sentirem-se eleitos. Quase sempre as denominadas minorias são silenciadas em sua existência. São grupos sociais, não importa o tamanho, que passam por invisíveis ou são silenciados em seu meio.” (MELO, J. W.R., 2005:68)

¹⁵ Obviamente, é fundamental não reduzir a identidade à cor da pele, à expressão lingüística, à opção sexual, etc. As identidades são múltiplas.

¹⁶ A Constituição Federal de 1988 situa a inclusão dos mais diversos grupos que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

básica com disciplinas de fundamentos de história centrada na diversidade étnica e cultural, filosofia, sociologia e antropologia, assim como outras de caráter também humanístico.¹⁷

Estas questões precisam estar atreladas a políticas educacionais viabilizadoras das práticas aqui postas em sugestão. O pressuposto básico de uma educação multicultural é a melhoria da convivência humana. É um pressuposto construído na perspectiva da formação de um capital de valores. Em sua abrangência global, é situar-se para além dos etnocentrismos. Isto pode significar, em última instância, melhorar o gênero humano na compreensão consigo mesmo. Neste âmbito, as políticas educacionais necessitam certificar-se de uma natureza inclusiva. Os processos contrários têm gerado uma indefinição predicativa frente ao futuro da espécie. Assim, o desenvolvimento da tolerância torna-se um imperativo em um mundo com seus primeiros passos no terceiro milênio.

Dessas considerações intermediárias podemos observar o ensino baseado em uma perspectiva multicultural como sendo complexo e envolvendo um conjunto de particularidades. Para ser posto em prática este trabalho concreto faz-se indispensável uma formação de qualidade tendo em vista o caráter diferenciado deste tipo de ensino. J.A. JORDÁN (1994) defende como fundamental compreender o pensamento do professorado em relação à educação multicultural. A formação deve estar atenta aos conhecimentos básicos necessários a uma prática docente reflexiva porque cientificamente mais crítica. A existência de conceitos instrumentais é imprescindível para o professorado interagir com o/a aluno/a de minorias e o contexto onde a escola se insere.

JORDÁN (1994:35-6) identifica três categorias de docentes face à educação multicultural. Um primeiro tipo centrado na compreensão das culturas dos grupos minoritários como *daniñas* com conseqüências graves para a integração na cultura mais ampla e o fracasso escolar. Um segundo grupo dispõe de maior sensibilidade às culturas diferentes no seio da escola. Por último, um conjunto de docentes aporta uma considerada gama de sensatez por atender, valorizar e dar tratamento escolar a estas culturas. O principal problema encontrado pelo professorado frente a esta modalidade de educação, segundo JORDÁN (1994:36), é o de muitos apresentarem: (...) *una visión simple y deformada de su papel (y de las escuelas) en contextos multiculturales, así como el convencimiento de que una genuína EM pueda contribuir, precisamente, a la resolución de los problemas que, explícitamente o no, existen en estas situaciones.*

O problema pode estar, às vezes, na resistência cultural docente frente à assimilação de outras culturas no seu universo de trabalho. E, provavelmente, é mais fácil rechaçá-las.¹⁸ O documento Parâmetro Curriculares Nacionais – Temas Transversais (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental / MEC

¹⁷ Rosales LÓPEZ (1994:115) argumenta: *En términos generales y fuera ya de los casos de excepcional significación y dificultad como los anteriores, la gran mayoría de países practica de manera regular la integración de los alumnos pertenecientes a distintos grupos culturales en un sistema único de educación. Desde muy diversas perspectivas podrían encontrarse fundamentos para un sistema de enseñanza integrada. La sociología pone de relieve la importancia formativa del grupo de iguales y la posibilidad de enriquecimiento de la persona a través del intercambio de valores culturales. La psicología del desarrollo incide en la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo de la actitud y la capacidad social de la persona. La política o sociopolítica en nuestros días pone de manifiesto el interés de una educación en un conjunto de valores comunes que faciliten el entendimiento y convivencia entre las personas y los grupos...*

¹⁸ Rosales LÓPEZ (1999:70-1) disertando sobre *Desarrollo de la educación moral y para la convivencia en el contexto escolar*, asegura: *Las relaciones entre profesores y alumnos vienen a realizarse entre los extremos de la focalización y la espontaneidad, de la directividad y la participación. Hay que advertir que un des-*

– Brasil (1998:139) apresenta um princípio básico para lidar com a diversidade cultural: o desvelamento. “A prática do desvelamento é decisiva na superação da discriminação. Exige do professor discernimento, sensibilidade, intencionalidade e informação.” Os currículos dos cursos de formação de professores/as carecem aportar esse princípio como elemento formativo de atitudes e posturas no trato com a diferença.¹⁹ Obviamente, é importante que os mesmos cambiem valores arraigados a que muitos sujeitos estão predispostos em sua vivência social. Em último plano, as faculdades, os institutos, os centros de formação, necessitam de um projeto curricular envolvente da temática. O papel dos/das formadores/as, porque os currículos resultam de suas práticas correntes, apresenta reservada significância no desenvolvimento de todo este processo.

A educação multicultural faz sentido na perspectiva dos cursos de formação de professores/as assim como dos respectivos projetos curriculares das faculdades e centros formadores. Como ficou aludido acima, a educação multicultural se empenha na acumulação de um capital de valores. Isto se traduz em uma forma de influir na construção de sociedades democráticas e por isso mais justas porque apresentam menos desigualdades sociais.

Nilma LINO GOMES (2000:154), tratando da questão da diversidade cultural e a formação de professores, a qual considera um diálogo necessário, insiste afirmando:

(...) Os cursos de formação de professores/as não podem se furtar a esse diálogo mais do que necessário. Eles estão desafiados não somente a formar profissionais habilitados na arte de transmitir os saberes escolares, mas, sim, profissionais que incluam na sua competência pedagógica a arte de provocar mudanças de atitudes e mentalidades, a construção de uma postura ética diante das diferenças, a sensibilidade para com os tênues processos de formação humana.

Este diálogo, em nossa percepção, passa pela compreensão sócio-histórica e antropológica da formação de um povo e de uma sociedade. Não obstante, pelo conhecimento de como essa construção social foi erguida em bases injustas. É o caso da brasileira. A sensibilização social precisa ser antecipada pelo conhecimento. O conhecimento se faz indispensável para não cairmos na deformação da realidade. (JORDÁN, 1994). Por outro lado, a sensibilização do problema também pode ser construída como uma abertura no enfrentamento do mesmo.

Maria Carmen LÓPEZ LÓPEZ (2000:83) arremata a temática da formação docente para a diversidade cultural afirmando:

equilibrio en la consideración de estos extremos, con predominio de uno de ellos, puede considerarse como causa de muchos de los problemas relacionales en el aula y en la escuela en general. Profesor y alumno poseen características personales determinadas (origen social, cultura, actitudes, valores, lenguaje, carácter personal...) que facilitan o dificultan la comunicación y entendimiento entre ellos. La proximidad en cultura y personalidad probablemente va a constituir una garantía de entendimiento y todo lo contrario el alejamiento en estas características. (...)

¹⁹ Em outro espaço (MELO, J:W:R., 2002:316) consideramos o seguinte: *En un país con las huellas sociales de Brasil, es fundamental formar ciudadanos/as en una dimensión social circunstanciada por valores. Por supuesto, esto dará una mayor dinámica en la participación de los sujetos frente a la sociedad. Evidentemente, esta formación presenta sus límites. Pero, la formación de alumnos/as desde una perspectiva colectiva, sobre todo cuando es trabajado en grupo, es posible formar ciudadanos/nas más solidarios/as. Estos/as pueden entender que la construcción de una sociedad mejor depende también de sus actitudes.*

Todo ello parece poner de manifiesto que formar los profesores para la diversidad cultural es un proceso verdaderamente complejo, pues exige incluir reflexiones sobre las propias creencias, actitudes, ideología..., sobre la práctica de la enseñanza y sobre las cuestiones sociales, económicas y políticas que están inmersas en el profesor, en la práctica diaria, en los programas formativos y en las condiciones escolares y contextuales que sirven de marco al trabajo docente. (...)

Definitivamente, lidar com a unidade na diversidade é algo extremamente complexo. A diversidade humana é múltipla, mas *una* ao mesmo tempo. Porque a humanidade torna o diferente também comum. Uma proposta de educação multicultural valoriza o caráter diverso em uma perspectiva de conformação do universal. A formação de professores/as para lidar com esta realidade é complexa porque o ser humano assim também o é. A cultura é uma expressão do espírito e este território é oceânico para os limites do conhecimento. O que acontece é que, às vezes, por não conhecermos, estranhamos as diferentes expressões da humanidade e agimos de modo pré-conceituoso, discriminatório e excludente. Se as diferenças não são aceitas por muitos/as, que sejam pelo menos respeitadas. Porque elas fazem parte da espécie diversa e única atribuidora de sentido ao mundo.

A GUIA DE CONCLUSÃO

As perguntas desenvolvidas para compreender a sociedade na qual se busca implantar um currículo multicultural particularizam os contextos nacional e local. São questões indispensáveis para orientar as práticas e vivências nas salas de aula marcadas pela diversidade das expressões culturais, étnicas e demais recortes que comportam a estrutura mais ampla do que denominamos de cultura brasileira (cultura híbrida) e outras identidades. Neste aspecto, o país detém uma realidade marcada por intensa desigualdade social. Esta realidade é atravessada por uma cultura escolar idealizada em um inventário cultural das denominadas classes médias ou mais elevadas. O que implica em um componente cultural deslocado das experiências de mundo dos grupos economicamente desfavorecidos como de outros diversos. Daí, sem fazer dessa constatação uma relação de causa e efeito, deparamo-nos com uma estagnação histórica do fracasso escolar na produção de analfabetos funcionais. Apesar das políticas de inclusão.

Obviamente, estas análises rápidas comportam uma discussão mais aprofundada que as aqui apresentadas a título de ilustração e articulação lógica de uma realidade cultural e educacional complexa. O dado concreto é o de que as injustiças sociais também são edificadas a partir das idiosincrasias da ação cultural posta em marcha nas nossas escolas públicas e também particulares que atendem a grupos com baixo perfil econômico e social. Aqui, o fracasso escolar efetiva-se quase como uma profecia auto-realizável. Não obstante, o universo representacional dos/das professores/as e outro/as profissionais da escola influenciam no resultado, muitas vezes, ancorado nas expectativas diante dos grupos com perfil descrito em nossa abordagem.

Em suma, um currículo multicultural, em nossa visão, impõe uma reflexão diante das perguntas auferidas acima e aqui retomadas sobre o tipo de sociedade que temos, o modo pelo qual há se desenvolvido e, por fim, que tipo de sociedade queremos. (Gimeno Sacristán, 1992:148). A formação de professores/as atenta à diversidade necessita trazer em seu bojo filosófico e semântico uma correspondência desencontrada entre “diferença” e “desigualdade”. Assim, essa perspectiva de formação pressupõe ser inclusiva das dinâmicas étnicas, culturais, de gênero, religiosidades, etc. em consonância com as determinações da classe social.

Um currículo atento à diversidade pode estabelecer sua centralidade a partir da prática pedagógica docente em seu fazer cotidiano. Não obstante, é indispensável à formação continuada dos docentes para lidar com essa realidade complexa. Um currículo global, que ponha em ação a pluralidade cultural brasileira, toma o/a aluno/a em seu conjunto como ser político, social, cultural, biológico, ambientalmente localizado, etc. Enfim, essas questões estão vinculadas com a democracia, como postulado maior de respeito à diversidade, e como possibilidade de justiça social. Isto é, com uma opção política e ética.

Assim, recobrando nossas questões do início, defendemos a compreensão do currículo como tudo que se faz e vivencia como ações da cultura escolar. Essa compreensão é crucial para a formação de professores/as diante da diversidade cultural. A formação deve, sobretudo, fomentar a compreensão e a tolerância entre os grupos culturais. Isso significa ter a multiculturalidade como um valor. Este valor respaldado na filosofia de uma educação tencionada pela democracia. Portanto, a formação de professores/as deve tomar uma concepção de educação multicultural situada na superação do fracasso escolar e das desigualdades geradas a partir dele. Reiteramos, porém, o grande desafio da formação docente pode situar-se na mudança de paradigma entre uma concepção monocultural e outra multicultural democrática de sociedade e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J.** “Multicultural education”. In. LEWY, A. *The international Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, p. 215-16.
- BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental.(1998): Parâmetros Curriculares Nacionais:terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília:MEC:SEF.
- BUCKINGHAM, D. (2002):** *Crece en la era de los medios electrónicos*. A Coruña: Paidea, Madrid:Ed.Morata.
- CANEN, Ana. (2001):** “Formação de professores e diversidade cultural”. En. CANDAU, V.M. (Org.). (2001): Magistério: construção cotidiana, 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p.205-236.
- CANDAU, V.M. (2001):** “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”. En. CANDAU, V.M. (Org.). (2001): Magistério: construção cotidiana, 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 237-250.
- DELORS, J. (1999):** *Educação: um tesouro a descobrir*. S.Paulo:Cortez; Brasília: MEC; UNESCO.
- FORQUIN, J-C. (2000):** “O currículo entre o relativismo e o universalismo”. In. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, p.47-70.
- GOMES. N.I. (2000):** “Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário”. Educação em Revista, n. 1, Belo: Horizonte, FE/UFG., p.150-165.
- JORDÁN, J.A. (1994):** *La escuela multicultural: un reto al profesorado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LÓPEZ, M.C.L. (2000):** *El conocimiento del profesor en contextos multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LYNCH, J. (1989):** *Multicultural education in a global society*. London : The Falmer Press.
- MELO, J.W.R. (2005):** “Educação e con-vivência: pluralidade de saberes e suas implicações curriculares”. En. *Revista Innovación Educativa*, n.15, Santiago de Compostela:USC.

- _____. (2002): Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas, TO – Brasil: primeiras aproximações. *Trabajo de Investigación Tutelado* (3º Ciclo), *Doutoramento en Didáctica e Organización Escolar*, Universidade de Santiago de Compostela.
- _____. (2003) “Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas-TO, Brasil. En. *Revista de Innovación Educativa*, n.13, Santiago de Compostela:USC.
- _____. (2002): “Acercamiento de la escuela al voluntariado en Brasil:¿és posible a través de los temas transversales?”. En. Rosales López, C. (Org.). *Actas del IV Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- ROSALES, C. (2004):** *Cuestiones de interés universal. Su enseñanza a través del lenguaje verbal*. Santiago de Compostela : Tórculo Edicións.
- _____. (1999): *Textos para la enseñanza de los temas transversales*. Santiago de Compostela : Tórculo Edicións.
- _____. (1998): *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- _____. (1994): *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- SACRISTÁN, J. G. (2001):** *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- _____. (2000): O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1992): “Curriculum y diversidad cultural”. En. *Revista Educación y Sociedad*, n.11, Madrid, p.127-153.
- SANTOS, L.L.Paixão e PARAÍSO, M. Alves. (1996):** “Currículo”. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan/fev, p.82-4.
- SILVA, T.T. (2000):** *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte, MG : Autêntica.