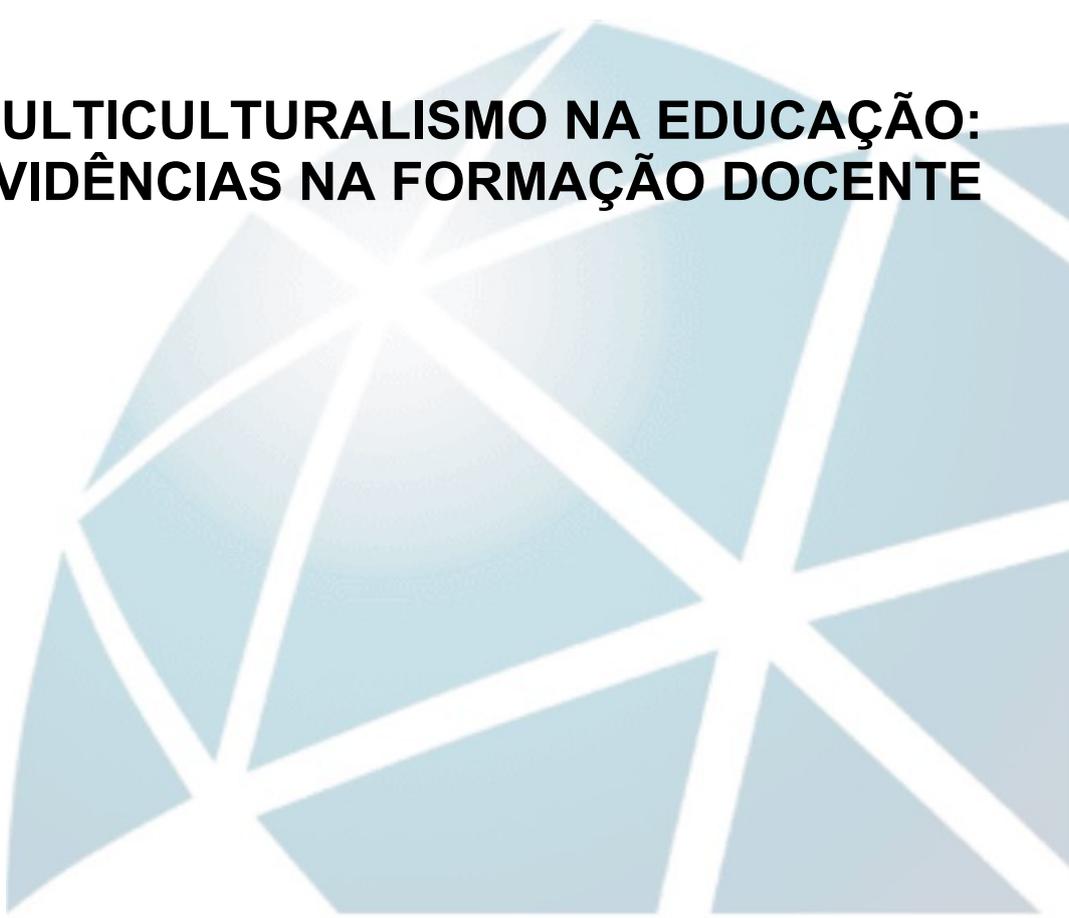

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JÚLIA MARIA BERTIN CANASSA

**MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO:
EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**



JÚLIA MARIA BERTIN CANASSA

MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO:
EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh

Rio Claro

2021

C213m	<p>Canassa, Júlia Maria Bertin</p> <p>Multiculturalismo na educação : evidências na formação docente / Júlia Maria Bertin Canassa. -- Rio Claro, 2021</p> <p>83 f. : tabs.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Laura Noemi Chaluh</p> <p>1. multiculturalismo. 2. diversidade. 3. pluralidade. 4. formação docente. 5. currículo. I. Título.</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JÚLIA MARIA BERTIN CANASSA

**MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO:
EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (orientadora)

Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Profa. Ma. Luciane Aparecida de Oliveira

Aprovado em: 10 de janeiro de 2022



Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)

Dedico este trabalho ao meu pai Geraldo e a minha mãe (*in memoriam*) Clotilde, que me apoiaram e me incentivaram na minha vida acadêmica-profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força que me deu para concluir este trabalho mesmo com tantas adversidades.

Aos meus pais, que proporcionaram a assistência que precisei para que pudesse me graduar em Pedagogia.

Agradeço a Laura Noemi Chaluh pela orientação, pelo apoio e pela paciência após tantos anos.

“A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

(CANDAU)

RESUMO

O presente trabalho buscou estabelecer a importância do multiculturalismo como campo de discussão no contexto educacional brasileiro, trazendo primeiramente os diversos conceitos do termo multiculturalismo e, posteriormente, no âmbito da formação docente, a partir de artigos de autores brasileiros como Candau, Moreira, Canen e de outros autores que produziram literaturas que tratam do multiculturalismo, da educação multi/intercultural e suas implicações para o cotidiano escolar, a didática, a educação nos direitos humanos, o currículo e suas práticas e a formação de professores. A presente pesquisa, de caráter bibliográfico (GIL, 2002) foi feita com base em uma análise de artigos selecionados no Google Scholar dos três autores acima citados, referências no assunto, no período de 2008-2017. Através deste trabalho, pretendeu-se como objetivo geral compreender as perspectivas de trabalho pedagógico atentas ao multiculturalismo e, como objetivos específicos, diferenciar o conceito de multiculturalismo de diferentes perspectivas teóricas, sistematizando e analisando a produção científica que trata da formação inicial de professores sob uma perspectiva multicultural crítica. Para que possamos efetivamente trabalharmos a pluralidade que embasa nossa sociedade, portanto, é preciso um investimento na formação docente para as inúmeras especificidades em relação aos processos, tempos e formas de aprendizagens dos alunos, levando em consideração a importância do protagonismo do aluno na elaboração dos currículos de nossa educação.

Palavras-chave: multiculturalismo; diversidade; pluralidade; educação; formação docente; currículo

ABSTRACT

The present work seeks to establish the importance of multiculturalism as a field of discussion in the Brazilian educational context, bringing first the various concepts of the term multiculturalism and then, in the context of teacher education, based on articles by Brazilian authors such as Candau, Moreira, Canen and others and other authors who have produced literature dealing with multiculturalism, multi/intercultural education and its implications for everyday school life, didactics, human rights education, the curriculum and its practices, and teacher training. This bibliographical research (GIL, 2002) was based on an analysis of articles selected in the Google Scholar of the three aforementioned authors, references in the subject, in the period 2008-2017; Through this work, the general objective was to understand the perspectives of pedagogical work attentive to multiculturalism and, as specific objectives, to differentiate the concept of multiculturalism from different theoretical perspectives, systematizing and analyzing the scientific production that deals with initial teacher training under a critical multicultural perspective. So that we can effectively work on the plurality that underlies our society, therefore, it's necessary to invest in teacher training for the numerous specificities in relation to the processes, times and forms of student learning, taking into account the importance of the student's role in the preparation of curriculums of our education.

Keywords: multiculturalism; diversity; plurality; education; teacher training; curriculum

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos sobre Multiculturalismo nos períodos entre 2008 a 2017 selecionados para discussão e análise.....	17
Tabela 2: Obras usadas na disciplina Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar em 2017 pela professora Laura Noemi Chaluh.....	44
Tabela 3: Categorias de teorias do currículo de acordo com os conceitos de Silva (1999).....	52
Tabela 4: Grade curricular do novo Ensino Médio.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 MULTICULTURALISMO E SUA EMERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	18
3 EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
3.1 UMA FORMAÇÃO CARENTE DE TEORIAS E PRÁTICAS MULTICULTURAIS.....	42
4 CONCLUSÕES: POSSIBILIDADES E ENTRAVES.....	73
5 REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo multiculturalismo na educação surgiu quando participei de uma disciplina optativa oferecida pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Rio Claro, interior de São Paulo, chamada “Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar”, onde a docente, orientadora deste trabalho, tratou de assuntos em torno do currículo e do multiculturalismo como a relação educação escolar e cultura (MOREIRA; CANDAU, 2003), educação e diversidade (CHALUH, 2013), a questão da identidade e sua importância na construção e valorização do eu (SILVA, 1999), as diferenças culturais e as práticas pedagógicas (CANDAU, 2010) e o multiculturalismo no currículo (CANEN, 2007; MOREIRA, 2001, 2010; SANTOS, 2014).

Participei da disciplina no ano de 2018 e suas aulas geraram numerosas discussões, principalmente sobre racismo e homofobia, assuntos frequentes quando falamos sobre diversidade, direitos humanos e multiculturalismo na sociedade e no espaço escolar. Em uma análise geral, refletimos de que formas poderíamos incluir um tema tão relevante como a diversidade cultural no currículo escolar. Diversas leituras que fizemos e que me interessaram levei, inclusive, para a Coordenação Pedagógica da escola de Ensino Fundamental I onde trabalhei como Monitora Educacional na Educação Especial de 2017 a 2020, pois percebi que poderiam contribuir para com as reuniões com os professores durante sua formação continuada. A relação do multiculturalismo com a educação é muito forte nas pesquisas acadêmicas, como veremos mais adiante, porém pouco discutidas quando o assunto envolve formação docente inicial e continuada. Percebe-se uma certa timidez (ou talvez medo por não haver respaldo?) em trazer os problemas da atual educação. É preciso admitir que a maioria deles têm ligação direta com a diversidade que não é trabalhada no cotidiano escolar.

A vista disso, começando esta pesquisa diante dos problemas educacionais, no conceito do multiculturalismo em seu significado mais geral, reforçamos aqui o fato de estarmos inseridos em uma sociedade heterogênea. São diversas culturas e tradições, línguas e dialetos, raças e etnias, religiões e crenças, histórias e lendas (transmitidas escritas ou orais de geração a geração), sociedades e comunidades e uma diversidade impressionante na comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e o + é colocado para incluir os demais grupos e suas variações). Com tantas multiplicidades, a educação insiste em querer viver em uma realidade paralela onde o “todos somos iguais” é levado ao pé da letra quando e como convém. Porém, todos nós somos iguais em quê? Para além do dever em ser, a escola, a responsável por transmitir os conhecimentos socialmente válidos, a educação também deveria priorizar formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e participarem efetivamente na sociedade em que estão inseridos, fazendo parte dos objetivos de um governo que, novamente, deveria comprometer-se com a educação e a democracia de seu povo. Como assinala Castro:

Todos os países que estão se dando bem fizeram um grande esforço para aperfeiçoar a Educação em todos os níveis e, em particular, resolveram o desafio de oferecer uma Educação Básica de qualidade a, praticamente, todos os seus cidadãos (CASTRO, 1994, p. 21).

Com isso, trabalhar com o multiculturalismo no contexto escolar vem se tornando uma necessidade cada vez mais óbvia e imprescindível para que tenhamos uma educação democrática, participativa e de qualidade. Deparamo-nos com diversos conflitos que começam no contexto social e são levados para dentro do ambiente escolar, assim como vivenciamos situações que expandem os muros da instituição.

Casos de discriminação, de exclusão, de violência são identificados nas relações sociais e ficam mais expostos na escola, pois é o espaço em que os alunos passam a maior parte do seu dia. Dessa forma, devemos pensar na formação

docente, inicial e continuada, em buscar por propostas que encorajem os professores para enfrentar esses desafios na sua vivência profissional.

Parece consensual a ideia de reinvenção da educação escolar para que se torne possível oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem que sejam significativos e ao mesmo tempo desafiantes para o contexto sócio-político-cultural em que os alunos estão inseridos. Entre as maiores discussões estão: a igualdade e os direitos humanos (presentes em um mundo marcado pela superioridade primeiramente europeia e, posteriormente, americana, branca, masculina, heterossexual e cristã, que exclui ou segrega tudo e todos que não se encaixam neste “padrão” almejado) e as questões da diferença e do multiculturalismo (em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais) (CANDAU, 2008a, 2008c).

Neste sentido, esta pesquisa aprofunda a temática vinculada com o multiculturalismo, ampliando as discussões sobre as relações étnico-raciais, as questões de gênero e sexualidade, do pluralismo religioso, de diferentes povos e culturas analisando artigos que tratam do multiculturalismo e sua relação com a formação de professores. Seu objetivo principal é compreender as perspectivas de trabalho pedagógico atentas ao multiculturalismo neste processo de formação inicial docente, bem como sua formação continuada. E os objetivos específicos são caracterizar o conceito de multiculturalismo de diferentes perspectivas teóricas, sistematizando e analisando a produção científica que trata da formação inicial de professores sob uma perspectiva multicultural crítica.

Esta pesquisa está estruturada em três partes. A primeira diferencia a concepção de multiculturalismo de diferentes perspectivas teóricas, uma vez que o termo é polissêmico e precisa ser dividido para que possa ser melhor compreendido. A segunda trata da produção científica sobre a formação inicial dos professores sob o prisma da temática, onde trazemos as dificuldades enfrentadas ao terem contato com as situações-problema do multiculturalismo na educação consequentemente geradas pela escassez de literatura, de formação adequada e de novas práticas

curriculares. A última seção contém a discussão e a conclusão, com nossa posição em relação ao tema desta pesquisa, expondo possibilidades e entraves do multiculturalismo no cotidiano escolar e da falta de base para os professores se apoiarem durante seus desafios.

Utilizamos como metodologia o levantamento bibliográfico (GIL, 2002), baseado em uma análise de artigos pesquisados no Google Scholar (também chamado de Google Acadêmico) de três referências brasileiras no assunto: Candau, Moreira e Canen; além do embasamento teórico utilizado na disciplina Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar e outros autores que achamos imprescindíveis para este trabalho.

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é realizada com base em materiais já elaborados, ou seja,

[...] constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

O levantamento bibliográfico possui fontes como livros, publicações em jornais, revistas e impressos diversos, utilizando-se assim de contribuições de diversos autores sobre determinado assunto.

O desenvolvimento da pesquisa primeiramente foi realizado, como já referido, no Google Scholar usando as seguintes palavras-chaves: a) multiculturalismo; e b) multiculturalismo e formação docente. Estas buscas tiveram como foco artigos dos autores Candau, Canen e Moreira (e outros) que evidenciem a presença do multiculturalismo, particularmente, dentro da formação de professores e diferenciassse o conceito do termo a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Foram contemplados com mais destaque as obras dos principais autores que foram produzidas no período de 2008-2017, embora a pesquisa tenha usado obras de anos anteriores como complementação nas discussões. Conforme tabela abaixo, segue os artigos encontrados:

Tabela 1: Artigos sobre Multiculturalismo nos períodos entre 2008 a 2017 selecionados para discussão e análise

Autor	Título	Ano
CANDAU	Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença	2008a
	Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas	2008b
	Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa	2008c
	Cotidiano escolar e práticas interculturais.	2016
MOREIRA	Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.	2010
CANEN/IVENICK	Extensão Universitária, Multiculturalismo e Gênero na Formação Docente	2015

Fonte: Artigos selecionados no Google Scholar no período de 2008-2017

A seguir discutiremos a relevância do Multiculturalismo na Educação a fim de esclarecer e definir alguns pontos-chaves sobre sua concepção através dos autores citados acima, enfatizando a necessidade de uma educação baseada na pluralidade cultural para encontrarmos possíveis caminhos na resolução de problemas no ambiente escolar.

2 MULTICULTURALISMO E SUA EMERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O multiculturalismo primeiramente ganhou impulso com os movimentos sociais e suas lutas e, conseqüentemente, veio a ser objeto de estudo recorrente em pesquisas e discussões em relação a sua relevância na sociedade, na educação e no processo de formação dos professores. Por ser um campo com múltiplas formas de expressão (questões de gênero, sexualidade, etnia, identidade etc.), é considerado um termo amplo e polissêmico, pois, seu conceito e objetivos dependem da finalidade que se nutre quando se quer tratar desta temática.

Frequentemente visto relacionado à diversidade cultural em que todos nós estamos inseridos, o multiculturalismo seria uma coexistência de diversas culturas em um mesmo país, cidade, região ou local.

Como apresentado pela Unesco (2002),

Os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, Inglaterra, Espanha e outros mais são exemplos de países onde as sociedades passaram a assumir formalmente a multiculturalidade. Deste feito, tais países engendraram políticas públicas como formas de gestão da pluralidade cultural. A América Latina, e nesta o Brasil, também se pôs diante da necessidade de valorizar a diversidade cultural. Valorização esta situada na legislação e na formatação de políticas públicas específicas (UNESCO, 2002 *apud* MELO, 2015, p. 1497).

O Brasil é exemplo de país multicultural pelo grande número de imigrantes que recebeu e ainda recebe há mais de 500 anos, mas é resultado, principalmente, de um fator histórico importante que influenciou na sua diversidade: a colonização europeia e o trabalho escravo que fizeram parte da história das Américas, onde também é autor de uma boa parcela dos conflitos de intolerância, violência e exclusão nas camadas minoritárias e marginalizadas da sociedade.

Para Candau (2016), há uma crescente sensibilidade à temática. Ao mesmo tempo, as diferenças culturais que se manifestam em diversos âmbitos sociais, como em partidos políticos, em movimentos sociais, nas ruas, nas redes sociais, nas manifestações artísticas e produções artísticas, geram debates, controvérsias, reações de intolerância e discriminação. Houve um avanço nas políticas públicas que implementaram diretrizes legais e parâmetros curriculares incorporando políticas de igualdade e de identidades, valorizando a diversidade cultural e linguística. Um exemplo disso foi a proposta que surgiu do Ministério de Educação (MEC), onde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) incorporaram entre os temas transversais o da pluralidade cultural.

Os PCNs (BRASIL, 1997) propunham um tratamento transversal para a incorporação desses temas no currículo, tendência em que:

[...] as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares. De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais (BRASIL, 1997, p. 41).

Não foi uma proposta aceita pacificamente, mas, sim, um objeto de muita discussão e negociação com os movimentos sociais fazendo pressão no governo. Muitos docentes, quando o assunto “diversidade no âmbito escolar” apareceu, se viram em um enorme enigma. Em *Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa* (CANDAU, 2008b), um dos entrevistados pela autora afirma: “As diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer” (CANDAU, 2008b, p. 4). Candau (2008a) declara que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do meio. Este termo [diferença] é associado com frequência a um problema que deve ser resolvido. Ser diferente é ser visto como: aquele que possui baixo rendimento escolar, proveniente de uma comunidade em situação de risco, inserido em uma “família problemática”

com grande vulnerabilidade social, caracterizado por ser uma pessoa violenta e anticívica. Conforme Candau (2016):

Trata-se de pessoas com características identitárias que são associadas à “anormalidade”, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os/as educadores/as precisam enfrentar e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDAUI, 2016, p. 8).

Logo, percebe-se que é impossível estabelecer uma educação que esteja por fora das questões culturais e sociais da sociedade. Inquietos com esta relação intrínseca entre a escola e a pluralidade, alguns professores sem formação adequada e/ou com concepções estreitas, vêm o diferente como uma barreira para a educação e não como uma possibilidade para explorar as potencialidades deste e dos demais alunos. Crescemos em um meio que nos força a um padrão. De forma natural, se não há indagações, acreditamos que, sim, a diferença é um erro. E em nossa formação tenderemos a acreditar que em uma sala de aula, se algo não está dando certo, então é um problema que precisa ser resolvido imediatamente e não como um gatilho para encontrarmos outras formas de alcançarmos o mesmo objetivo. Se nem todos os alunos estão se desenvolvendo como deveriam, então todo o plano desaba e o professor entra em crise. Quando, na verdade, devemos estar abertos a divergências, pois embora o currículo seja bem estruturado, não está preparado para caso um aluno não consiga acompanhar os conteúdos ou apresente outra forma de aprender. O multiculturalismo e a educação estão entrelaçados e não podem ser analisados sem estarem articulados. No dia-a-dia escolar fica evidente a incapacidade de promover uma educação que emancipe, seja igualitária e alcance a todos em sua diversidade e singularidade. Há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos (CANDAUI, 2008a, p. 13-14).

Fundamentado nessas discussões, trago as palavras de Marques *et al.* (2019) sobre o ambiente escolar e a conseqüente segregação deste espaço pela falta de uma formação cultural voltada a realidade social que poderia talvez não resolver todos os problemas, mas certamente possibilitar que professores e alunos chegassem a uma harmonia e conseguissem trabalhar juntos com as diferenças:

Nesses termos, (...) lamentavelmente é parte de um processo mais amplo de reprodução das condições da exploração na sociedade, formando pessoas com baixa formação e menos ainda com capacidade consciente de questionamento aos instrumentos de dominação capitalista. Necessitamos de instituições que estimulem a formação de cidadãos que adotem atitudes transformadoras, que sejam verdadeiros instrumentos da construção de uma nova sociedade, não mais sustentada na exploração, exclusão e segregação.

A observação e o fazer cotidiano ocorridos no trabalho de campo no ambiente escolar revelaram os limites desse espaço como formador, seja do professor, seja do aluno, não se constituindo em sua plenitude como um lugar de estudo e de reflexão. O que se constata é a imposição de ritmos acelerados, fragmentados, descontextualizados, sem reflexão ou integração com os sujeitos que nele atuam. Perceber esta realidade, significa compreender a complexidade e dificuldade que envolve a atuação docente, porém, não a impossibilidade da mesma.

Refletir os desafios presentes no espaço escolar não significa negar os vários indícios de práticas inovadoras. São professores variando métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade e utilizando diferentes recursos didáticos. Ademais, há a transgressão dos alunos e outras formas de manifestação da inquietação em relação à realidade da escola pública. Aqui reside nossa esperança de mudança verdadeiramente transformadora (MARQUES *et al.*, 2019, p. 46363).

A escola é um espaço que poderia ser melhor aproveitado se não atendesse às classes dominantes. Também não devemos nos esquecer que além da falta de exploração das capacidades dos alunos, o apoio ao docente é mínimo, com uma remuneração injusta que desgasta ao decorrer da carreira. Como, então, formar pessoas capazes de encontrar soluções se não há respaldo e estrutura? E se a escola é um meio de disseminação de conteúdos, por que não explorarmos outros métodos de ensino, outras culturas ou aprofundarmos-nos nas que são transmitidas

de forma rasa, revisarmos os livros didáticos, a forma como transmitimos esses conhecimentos, etc. Por exemplo: ao tratar do continente africano, em vez de apenas mencionarmos como eles foram escravizados pelos europeus, por que não trazermos mais informações que valorizem as diversas práticas culturais desse povo? Atualmente, com a tecnologia e as pesquisas avançando, podemos encontrar facilmente livros, artigos, notícias ricas em conhecimento sobre outras culturas e povos.

Outras políticas educacionais estão evidenciando a urgência de tratarmos da pluralidade em nossa sociedade como:

[...] a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010, com vistas ao Plano Nacional de Educação (PNE- 2011-2021), com o tema central: “CONAE: construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”, já na apresentação do documento produzido, afirma que diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação são pensadas na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade (BRASIL, MEC, documento final da CONAE, maio de 2010). Esse aspecto fica ainda mais claro à p. 31 do referido documento, onde se fala que “a consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. À p. 72, afirma-se que a meta é transformar os sistemas educacionais em “sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, com a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos /às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (IVENICKI, 2015, p. 9).

Partindo destas informações, surgem incertezas: se não estamos aptos a lidar com o pluralismo presente em nosso cotidiano escolar, como podemos reverter isso? Como revertermos essa concepção negativa do que é diferente? Qual a importância da relação educação-cultura? A carência de literatura que trata da multiculturalidade afeta de que forma no processo de formação dos professores?

Como Kincheloe e Steinberg (1997 *apud* CANDAU, 2008a) salientam,

O multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Daí a necessidade, ao se enfocá-lo, de se especificar o sentido do que se está pretendendo dizer. Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm “conturbado” as sociedades contemporâneas. Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (KINCHELOE; STEINBERG, 1997 *apud* CANDAU, 2008a, p. 7).

Pensar na relação entre a educação e a cultura nos leva às origens tristes e sangrentas da América Latina. A América do Sul e Central não foram descobertas, pois já eram terras povoadas por nativos há muito tempo. Indígenas, maias, astecas, incas possuíam suas próprias línguas, culturas e sociedade. Porém, com a chegada em tom soberano dos Portugueses e Espanhóis, esses povos foram devastados. Por aqui, através do assassinato, do abuso e da escravização dos povos indígenas e africanos, o Brasil tornou-se o que hoje é chamado de o “país da miscigenação”. Para os estrangeiros e para muitos brasileiros, nosso multiculturalismo é poético, mas para aqueles que sofreram, descendem dos que sofreram ou ainda sofrem, há apenas dor e luta.

Mas de onde vem esta violência pelo diferente? A violência parte de pessoas que se acham étnica, cultural, social, financeiramente melhores que as outras. A história da violência no Brasil, como vimos, vem desde a colonização portuguesa que atuou efetiva e cruelmente no país dizimando, evangelizando à força e roubando terras indígenas; e, escravizando negros africanos que comprados com tabaco trabalhavam nas lavouras, onde foram tratados como um nada, com pau, ferro, fogo, prisão e trabalhos excessivos, vivendo em condições extremamente precárias, sempre submetidos à tortura. Em 1964, tivemos toda a liberdade do povo brasileiro retirada durante a ditadura militar que foi responsável pelo

desaparecimento de adultos, jovens e crianças em nome da “ordem e progresso”, onde foram presos, torturados e assassinados todo e qualquer cidadão que se rebelava, de estudantes e artistas à jornalistas, militares e políticos. Ao longo desses mais de 500 anos de Brasil, a violência ocorreu significativamente contra os pobres, os negros, as mulheres, as crianças e os indígenas, causando segregação, desemprego, fome, falta de assistência médica, falta de moradia, corrupção, violência. Ainda hoje presentes, desvalorizando a vida do outro e desrespeitando a nossa lei maior, a Constituição Brasileira, que indica nos artigos 5º e 6º que todos somos iguais perante a lei, que temos direitos que são invioláveis à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança; que garantem nossos direitos sociais, educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, proteção à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Diante disso, debater sobre a multiculturalidade no continente latino é nos colocarmos frente a frente com a nossa própria formação histórica, social e cultural. Candau (2008a) nos convida a questionarmos:

[...] como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2008a, p. 17).

No *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, o programa associa pela primeira vez nos relatórios anuais a temática referente às culturas presentes em nossa sociedade. Embora o relatório tenha sido publicado há quase duas décadas, a ascensão de políticas de identidade citada no corpo do texto continua sendo um tópico contemporâneo e assíduo nas discussões e investigações acadêmicas. “As pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla”

(PNUD, 2004, p.1). São camadas sociais que não exigem apenas a valorização da sua identidade cultural, mas também que seja feita a justiça social, tenham participação efetiva e voz no meio do povo e tenham reconhecimento e respeito quanto a sua história. Principalmente em um país que teve um passado tão discriminativo, marginalizado e cruel como o Brasil que ainda assombra os dias atuais por ser tão recente quando analisados no âmbito histórico.

A igualdade é a chave para compreendermos a luta pelos direitos humanos e, ainda assim, o que mais se destaca atualmente são as diferenças entre si. A ação do multiculturalismo deve ser aberta e interativa para uma construção democrática participativa da sociedade, articulando políticas de igualdade com as de identidade. No âmbito da educação, Candau (2008a) nos convida a construirmos “formatos” escolares, correspondendo aos desafios sociais, culturais e educacionais que temos na modernidade. Portanto, uma educação intercultural, segundo Candau (2016):

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 1).

Este formato de currículo nos traz novos olhares que direcionam ao reconhecimento e valorização de identidades, culturas, linguísticas apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais. Candau (2016) traz pontos acerca da escola hoje que consequentemente atrapalham a atuação efetiva das práticas culturais, tais como: as avaliações internas e externas que possuem relação com o mercado e a competição e a gestão como forma de controle e monitoramento, reduzindo o ensino a questões meramente operacionais; e, homogeneização e padronização do currículo que causam impotência aos professores por não terem respaldo literário, curricular ou profissional que ajudariam a procurar meios de trabalhar as diferenças culturais na sala de aula.

Uma Educação Intercultural deve basear-se nas diferenças culturais e nos direitos humanos, sempre aberta e interativa e seria a mais adequada para construirmos uma sociedade democrática, com políticas de igualdade e de identidade, com novos formatos escolares que respondessem aos desafios sociais, culturais e educacionais presentes. Candau (2016) traz na concepção desta educação uma visão crítica e a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, que construiria, desestabilizaria e reconstruiria o currículo com uma hibridização cultural intensa e identidades abertas. Nesta concepção, as diferenças são a riqueza na educação e devem ser trabalhadas em conjunto com os alunos para que possam ser aproveitados ao máximo suas possibilidades.

Entre as experiências desenvolvidas com professores, Candau (2016) promoveu atividades para trazer nossa identidade ao tema, onde tiveram a tendência em enfatizar características de personalidade; conhecerem melhor o mundo cultural dos alunos; identificar elementos importantes da cultura escolar onde trabalham; observação dos painéis escolares – quem, como são organizados e com que frequência, quais temas são privilegiados, etc. O objetivo de sua pesquisa consistiu em trabalhar o “olhar” e a sensibilização em relação ao cotidiano escolar e como as diferenças culturais se manifestam. Para Candau (2016), as identidades são processos dinâmicos, históricos e em contínuo movimento.

Resgato as palavras de Pimenta (2011):

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói sua identidade sozinha: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações (PIMENTA, 2011, p. 63).

Candau (2016) discute também um ponto importante acerca do termo “diferença” muito engessado na sociedade, que através de depoimentos de educadores, é associado a um problema que deve ser resolvido; um déficit cultural e à desigualdade. Quando, no entanto, deveríamos mudar o sentido e ver as

diferenças culturais como “riquezas” com grande potencial na Educação para um mundo mais igualitário. É importante desconstruir, refletir, reconstruir os aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer de forma positiva as diferenças culturais.

É fundamental praticar o exercício de perceber na cultura escolar os símbolos, as representações, as identidades e referências que são focalizadas. De maneira geral, há uma estereotipagem predominante na sociedade e vemos claramente isso quando temos os eventos como Páscoa e Natal nas escolas. Como interculturalizar essas situações? Uma possibilidade muito discutida no artigo de Candau (2016) é a de trabalhar as situações com o diálogo. Permitir que os alunos expressem suas vivências e assim construam uma Educação que represente a todos. É necessário trabalhar o próprio “olhar” para diminuir a distância entre as experiências socioculturais e a escola. A ampliação de nosso olhar a tudo nos promove uma visão mais detalhada das coisas. A escola deve mostrar a todos que há outras culturas além daquelas que já vivenciamos e conhecemos. Trazer outros significados e costumes para estes eventos é trabalhar com a diversidade cultural e promover o respeito ao próximo.

A autora traz o termo “Daltonismo Cultural” como o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero e sexualidade, religiosas, que conseqüentemente não coloca em evidência na sala de aula a interculturalidade presente, sobressaindo apenas o “padrão” enraizado. Quando somos incapazes de promover uma educação multicultural efetiva, os alunos não conseguem enxergar a riqueza da diferença. Uma característica do ser humano é a sua singularidade que nenhum outro animal possui. Nós podemos aprender muito com o outro se estivermos abertos a conhecermos o que foge dos padrões sociais, mas é preciso que nos apresentem para que tenhamos essa oportunidade e aqui se encaixa a escola novamente com seu importante papel de promover espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.

Citando Boaventura Sousa Santos (1995 *apud* CANDAU, 2016) o mundo é um “arco-íris de culturas” e devemos ser capazes de enxergar a gama de tonalidades em que é composto para desconstruirmos práticas naturalizadas e engessadas no trabalho docente para sermos capazes de desenvolver novas maneiras de situar-nos e intervirmos no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Sem essas práticas, a interculturalidade fica reduzida ao pontualismo e ao superficialismo.

Finalizando, entre as propostas elaboradas entre os educadores na pesquisa do referido artigo, estão: conhecer o mundo cultural dos alunos; perceber que eles possuem sua bagagem com experiências que são significativas e importantes; ouvir os relatos de história de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos para quebrar a homogeneidade, ver os alunos como atores presentes na escola; sensibilidade ao outro; e, dialogar entre o corpo docente e estabelecer parcerias. A formação continuada, portanto, seria o principal elemento potencializador para a concretização dessas propostas e para a incorporação de uma educação intercultural.

Candau (2008a) traz mais algumas problemáticas que envolvem a Igualdade e a Diferença, em um mundo excludente, monocultural e eurocêntrico em seu artigo. Com foco nos Direitos Humanos, diversas vezes Candau (2008a) cita Boaventura Sousa Santos (2006 *apud* CANDAU 2008a) acerca de sua efetividade na sociedade trazendo dois pontos importantes para refletirmos: A Indivisibilidade e a Exigibilidade dos Direitos Humanos que, em teoria, deveria garantir uma vida digna a todos quando, na verdade, “Não sai do papel”. Segundo Santos (*apud* CANDAU, 2008a), a indivisibilidade desses direitos, sejam civis, políticos, econômicos, sociais ou culturais, sem a sua exigibilidade, é meramente retórica, conseqüentemente, valendo para alguns e para outros não. Outra questão seria entre o Universal e o Particular. Os Direitos Humanos asseguram, ao menos deveriam, direitos iguais, inalienáveis fundamentais para a nossa liberdade, por uma sociedade mais justa e pela paz mundial. Mas o problema de ser universal é que o ser humano possui suas particularidades e estas não entram nas discussões, muito menos nos direitos por

ser um documento globalizado, com forte influência europeia, que é a ótica predominante até hoje. Para Santos, o ideal seria *ressignificar* esses direitos ouvindo os outros, suas raízes, suas histórias, suas culturas, o que consideram como dignidade humana, quais as problemáticas de sua cultura sem predominar uma e impô-la sobre as demais. Todas as culturas e grupos culturais possuem o seu devido valor, todas merecem o seu espaço, o seu reconhecimento, o respeito, ter voz na construção da sociedade, mas universalizar seria um erro. É necessário dialogar e aí entra o conceito do multiculturalismo como ponto chave para construirmos um projeto comum que atenda a todos de fato.

Um outro detalhe importante nesta discussão é a concepção de dignidade humana de cada grupo cultural. Embora nem todos usem a expressão *Direitos Humanos*, todo grupo tem sua ideia de dignidade humana e devemos ser sensíveis e abertos para ouvir, refletir, discutir. Em outro ponto desta proposta, Santos (*apud* CANDAU, 2008a) declara que todas as culturas são incompletas e todas têm seus problemas, principalmente na concepção do que é uma dignidade humana, sendo algumas mais abertas, outras mais fechadas e rígidas. Não existe, portanto, uma cultura melhor que a outra, muito menos uma correta e ideal, senão estaremos indo contra o ideal de uma visão emancipadora e multicultural dos direitos humanos. Estes são alguns pontos trazidos para a questão entre a igualdade e o fato inegável de que somos todos diferentes. Segundo Santos (*apud* CANDAU, 2008a), temos o direito de sermos todos iguais, sim, contudo, também faz parte de nossos direitos sermos diferentes, principalmente quando alguém nos descaracteriza de nossa identidade, nossa cultura, nossa história, etc.

Em um segundo momento do artigo, Candau (2008a) traz as diferentes abordagens do Multiculturalismo, que vai além das discussões acadêmicas e nasceu na própria sociedade. Nasceu das lutas sociais, das discriminações e das exclusões. Quando tratamos de Multiculturalismo no Brasil o assunto está fortemente relacionado às questões étnicas principalmente de negros e indígenas devido a história de nosso país. É diferente do Multiculturalismo inserido, vivenciado e discutido nas sociedades europeias ou na sociedade estadunidense. O termo exige

que seja usado de acordo com o contexto, como já falado, com a realidade presente na ação. Sendo, portanto, uma das dificuldades apontadas para se trabalhar com o Multiculturalismo por ter esse caráter polissêmico. Existem inúmeras e diversificadas concepções multiculturais e para a autora é fundamental distinguir primeiramente a qual direção seguir. Aqui a autora cita duas abordagens: a Descritiva e a Prescritiva. A primeira afirma que o Multiculturalismo é uma característica do “ser” das sociedades atuais. Faz parte da descrição do ser humano. Enquanto que a segunda compreende o termo “prescritivo” na “ação”, onde intervimos e transformamos. Com isso, Candau (2008a) traz três perspectivas que considera fundamentais para se trabalhar com o Multiculturalismo: o Assimilacionista, o Diferencialista e o Interativo, sendo este último o mais ideal.

No Multiculturalismo Assimilacionista, vivemos em uma sociedade monocultural, ou seja, que prevalece apenas uma cultura, onde nem todos possuem as mesmas oportunidades e não existe igualdade para conquistas. Nesta perspectiva, apenas há uma integração dos grupos marginalizados que estavam excluídos mantendo a mesma matriz de sempre da sociedade. Não existe, portanto, uma inclusão e valorização de outras culturas, valores, crenças, conhecimentos etc. Podemos observar que o Multiculturalismo nessa direção não aborda de fato as diferenças nem na sociedade, nem no âmbito escolar. Aqui, o objetivo é apenas a inclusão de todos, não havendo uma exploração positiva, aprofundada e valorizada das diferenças.

Podemos ver esta perspectiva na prática quando inserida na Inclusão onde o público-alvo é inserido apenas de forma superficial para que a escola esteja cumprindo a legislação. Porém, vale destacar que quando falamos de multiculturalismo na educação também estamos falando de Educação Especial. Só teremos uma inclusão verdadeira quando a educação, seus profissionais e a sociedade passarem a respeitar e a enxergar o PCD (Pessoa com Deficiência) como um ser humano como qualquer outro que, embora possua suas necessidades e limitações, também possui opiniões, preferências, ideais, objetivos e, principalmente, sua singularidade. Por isso insistimos na necessidade da Educação em investir na

formação dos professores para que sejam capazes de promover posturas e práticas adequadas para superar essas barreiras.

Na perspectiva Diferencialista, ou na Monocultural Plural, nega-se a diferença e até mesmo a silencia, mas permite que as diferentes identidades culturais presentes na sociedade tenham seus espaços para que possam se expressar. Ou seja, neste também não há nenhuma mudança significativa, formando comunidades culturais homogêneas com suas próprias características. O que a autora traz como a criação de verdadeiros “*apartheids*” socioculturais. Este termo tem como significado a “separação” e seu uso pela Candau (2008a) faz referência a uma política de segregação racial implantada na África do Sul entre 1948 e 1994 onde não era permitido o acesso e a vivência de negros em determinados locais, sendo delimitados, confinados territorialmente (LACERDA, 2016). Em um Multiculturalismo Diferencialista as diferenças são respeitadas desde que cada cultura tenha seu espaço para vivenciá-las.

Estes são os dois “Multiculturalismo” mais desenvolvidos na sociedade, dando-nos uma falsa sensação de igualdade, de inclusão e reconhecimento de todos. Com pensamentos como esses de que basta incluir ou respeitar o outro para que tenhamos uma sociedade e um espaço escolar multiculturais, nos deparamos com uma distorcida interpretação do que é a inclusão. Mais um exemplo que podemos trazer sobre esse assunto é a frase “Somos todos iguais”, que chamo de *comfort slogan*, muito usada quando discutem sobre diversidade. Um *comfort slogan* seria uma expressão usada para aliviar o peso na consciência da sociedade. Sejam em campanhas, em comerciais ou em projetos escolares, ao dizer que somos todos iguais estamos inconscientemente minimizando a importância da diversidade na construção do ser humano. Exemplificando, quando ensinamos a um sujeito que somos todos iguais, no primeiro contato com alguém que foge do seu imaginário da maioria com quem está em seu entorno, ele entrará em um conflito interno. Se esse conflito não for trabalhado, tornar-se-á em um prejulgamento e possivelmente um preconceito.

Como expõe Silva (2014) em sua dissertação “*Somos iguais (?): práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil*”:

Através desses contatos que burlam os limites de tempo e espaço, proporcionados pela tecnologia, não há apenas o contato com as diferenças, mas a produção de novas diferenças, isso porque, como afirma Berino (2007), através da tecnologia outras identidades são provocadas, disparando outras diferenças nas identidades nacionais, que por sua vez já são marcadas pela multiplicidade e diferenças internas. Deste modo, vivemos um período não apenas de intenso contato e vivência das diferenças, vivemos uma época marcada pela constante produção de novas diferenças, isso porque a luta pelo direito à diferença tem sido também intensificada (SILVA, 2014, p. 14-15).

Porém, ainda há mais uma interpretação de Multiculturalismo que a Candau (2008a) traz em sua discussão, o Interativo, que é aberto a todos, acentua-se na interação entre as culturas e é considerado o melhor para construirmos uma sociedade democrática, inclusiva, com igualdade, reconhecimento e respeito às identidades. Concebe-se que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, não fixando-se em padrões culturais. Também se considera que vivemos em constante processo de hibridização cultural e que estamos sempre construindo nossa identidade. Logo, podemos concluir que não existe pureza cultural, muito menos ética. Somos uma metamorfose histórica-cultural-social e, portanto, não há lógica em mantermo-nos engessados. A abordagem que Candau (2008a) assume aqui aproxima-se do Multiculturalismo Crítico de McLaren (1997 *apud* CANDAU, 2008a) que enxerga o multiculturalismo como parte da transformação social, dentro de uma política que critica e tem compromisso com a justiça e os direitos de cada um. A Interculturalidade deve ser um processo permanente de relações, comunicações e aprendizagens na sociedade com as diversas culturas presentes, com respeito e igualdade; construída e constantemente reconstruída entre pessoas, conhecimentos, saberes, práticas onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas sejam reconhecidas, discutidas e confrontadas. É, portanto, uma tarefa onde todos devem ter participação efetiva com pensamento aberto e crítico. E com isso entramos na segunda parte desta pesquisa,

onde refletimos sobre a formação docente neste âmbito e como trabalhar um Multiculturalismo amplo e justo no espaço escolar.

3 EVIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial do professor é um período fundamental para aprender e debater a respeito das relações étnico-raciais, das questões de gênero e sexualidade, do pluralismo religioso, de diferentes povos e culturas, uma vez que a educação multicultural propõe práticas mais inclusivas, valorizando a voz e a identidade de cada indivíduo. Embora estes assuntos provoquem discussões, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, também desencadeiam iniciativas orientadas a trabalhá-las com uma visão democrática, respeitando a diferença e colaborando para uma sociedade mais justa, em que todos possam ser plenamente cidadãos (CANDAU, 2016).

Falamos que as práticas pedagógicas que temos hoje presentes permanecem predominantemente com ações que segregam, naturalmente ou não, os grupos sociais minoritários e marginalizados, tornando-se um espaço que reforça o monoculturalismo inserido em nossa sociedade. Naturalmente, pois no cotidiano temos o costume de levar práticas e saberes adiante sem questionarmos, já que estão enraizadas em nosso meio há muito tempo. Para os autores portugueses Stoer e Cortesão (1999), para superar esse “daltonismo cultural”, devemos admitir que o multiculturalismo é uma nova forma de globalização, um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995 *apud* CANDAU, 2016). Quando falamos em cultura pensamos em qual? Não há nenhuma em específico, embora saibamos que algumas são mais valorizadas que outras. Nesta analogia, a cultura deve ser vista como um conjunto diverso e não como única. Portanto, se não estão conscientes da diversidade cultural existente na sociedade são chamados de daltônicos culturais.

Para Pansini e Nenevé (2008, p. 32), há um debate entre a questão da diversidade e da alteridade e o papel assumido pela escola em busca de trazer o ensino para um contexto multicultural, pois “(...) tem-se ampliado nos últimos anos em decorrência de novas pesquisas relacionadas à construção de um currículo e de

uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocêntricas do conhecimento escolar”. Um currículo sem homogeneidade e padronização que enxergue a diferença como guia para expandir o olhar a respeito dos conhecimentos já preestabelecidos e os que serão explorados nas diversas culturas presentes na sociedade através de pesquisas, diálogos, desconstruções e reconstruções de conceitos e ideias. E, assim, reconhecendo que existem múltiplas vozes e identidades dentro e fora do espaço escolar. Os autores ressaltam que a Pluralidade Cultural segue sendo desenvolvida na escola como “práticas que ocultam ou desvalorizam as condições de vida de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

Em uma sociedade tão diversa, a problemática “multiculturalismo na educação” nos permite refletir sobre a preeminência de “saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32) na escola. Considerar uma determinada cultura como predominante acaba por transformar a educação em um processo de silenciamento de culturas, logo, em um monoculturalismo. Por isso que a educação com uma perspectiva multicultural interativa traz como uma de suas propostas romper tendências homogeneizadoras no currículo, onde haja uma produção conjunta, beneficiando uma prática crítica reflexiva e a participação de diferentes grupos culturais, sociais, étnicos, religiosos etc.

Como o multiculturalismo está fortemente presente na educação, devemos refletir sobre o professor e sua formação para que talvez encontremos a resposta dos saberes que são legitimados e os que são apagados do currículo na sala de aula.

Canen (2005) enfatiza que

[...] vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, tem sido reconhecido, cada vez mais, no novo milênio. Conforme atestam conferências internacionais como a recentemente conduzida em Durban, África do Sul, a necessidade de valorização das identidades plurais de gênero, raça, padrões lingüísticos, étnicos, culturais e outros, passa a emergir com força, resultante particularmente dos

movimentos sociais e organizações não governamentais em todo o mundo. Nesse contexto, preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, é ressaltado na literatura nacional e internacional (CANEN, 2005, p. 334).

Para construir, desconstruir, reconstruir visões e conhecimentos o docente deve participar ativamente de todo o processo, desde a teoria à prática, para planejar e desenvolver experiências que envolvam a educação intercultural, reflexão de uma sociedade em que há uma pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades. Esse extenso e complexo panorama do cotidiano está mais evidente de um modo negativo, como já discutido, através de preconceitos, abusos de poder, violência, guerras, presentes em todos os espaços sociais e virtuais (neste, crescendo de modo significativo com uma chuva de mensagens racistas e discriminatórias realizadas por perfis falsos e *fake news*), mostrando a face mais terrível do ser humano: o ódio, a agressão, a exclusão e o desprezo pelo diferente, pelo “outro” (MOREIRA, 2001).

Para atuar dentro do multiculturalismo é preciso comprometer-se a respeitar, valorizar, incluir e desafiar o pluralismo identitário não só na educação, mas fazer-se presente nas políticas públicas, exigindo que discutam os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da multiculturalidade que negam vozes diferentes, silenciam manifestações culturais e geram conflitos, buscando homogeneizá-las dentro da perspectiva monocultural (especificamente, a europeia). Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático na Antiguidade grega já dizia que “Nada é permanente, salvo a mudança.” Opor-se a algo origina uma mudança, que é a harmonia dos contrários. Tudo está em constante mudança, inclusive o ato de pensar. Não seria possível entrar em um mesmo rio duas vezes, por exemplo, pois, na segunda vez, o rio teria se transformado em outro, e a pessoa também. Deste modo, somos capazes de praticarmos uma pedagogia multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais (MOREIRA, 2001).

Tendo em vista a formação docente atual (graduação e formação continuada), percebemos que há sintonia com os padrões propostos pelo pensamento curricular contemporâneo. De acordo com o autor, o currículo possui duas definições dominantes: como um conjunto de conteúdos e como experiências de aprendizagem. E para além disso, o currículo possui várias concepções, sendo como um plano, um planejamento das aulas e conteúdos (por exemplo: objetivos educacionais a serem alcançados em determinado período letivo); também há a ideia de currículo enquanto texto, corpo e conteúdo e, recentemente, como sinônimo de avaliação e seus métodos. No entanto, é importante e se faz necessário entender o currículo como um “conjunto de conhecimento que a escola oferece aos estudantes” (SILVA, 1996 *apud* MOREIRA, 2001, p.4). Desta forma, o currículo é papel fundamental na estruturação educacional, sendo meio de integração social da escola à comunidade escolar da qual faz parte. O conhecimento, portanto, deve ser a matéria prima de todo currículo, mas que atinja a todos e tenha sido construído com encontros entre professores e alunos.

O autor aponta que há uma centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares reconhecida por autores da teoria curricular crítica que vem há décadas se empenhando em

[...] compreender as relações entre conhecimento escolar e poder. Apoiando-se principalmente no neo-marxismo de Gramsci e nos pensadores da Escola de Frankfurt, são numerosos os estudos que, focalizando o currículo oficial, o currículo oculto e o currículo em ação, bem como os recursos empregados e as relações sociais estabelecidas na prática curricular, procuram entender como o conhecimento escolar tem contribuído para preservar relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos e garantem os privilégios de outros (MOREIRA, 2001, p. 4).

O currículo em sua construção é um território de disputas multiculturais. “Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir e quais deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou questionadoras e críticas? Apoio-me no autor quando diz que nos cabe indagarmos sobre o tipo de formação mais

adequada para o professor. Principalmente se nosso objetivo é uma educação baseada no multiculturalismo. Quando pensamos na Educação, que tipo de professores queremos? Abertos às constantes mudanças da sociedade e seu multiculturalismo forte e conseqüentemente presente na sala de aula ou engessados a um padrão (na maioria das vezes) eurocêntrico onde não há uma reconstrução e reflexão do que se é transmitido aos alunos? Faz-se necessário repensar na forma como formamos nossos professores (MOREIRA, 2001, p. 5).

Na visão do professor como *intellectual*, é preciso analisar a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, compreendendo que estas três áreas são uma parte da temática sócio-política-cultural a ser trabalhada, pois levam o aluno a identificar-se e a compreender como o conhecimento e o poder estão entrelaçados desde a escola até a luta concreta por condições mais dignas e justas de vida. Em suma, usando a frase do célebre Paulo Freire (1991) “A educação nada mais é que um ato político”. É evidente que “muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos” (MOREIRA, 2001, p. 6-7). Então, para prepararmos professores e alunos para atuarem em sociedades multiculturais precisamos que as pesquisas avancem nas questões teóricas e práticas que estejam em torno das identidades plurais excluídas, estereotipadas, caladas e interdidas na sociedade. Canen, Arbache e Franco (2001, p. 162) argumentam que “pesquisas que articulem a dimensão individual da construção identitária às questões relativas à pluralidade cultural, ao desafio à construção das diferenças e à hibridização (...) possuem maiores potenciais para avançar na construção do conhecimento na área do multiculturalismo.” Enquanto que para Moreira (2001), há saídas a partir de perguntas que favoreçam o ver, em vez de perguntas que pretendam ajudar a encontrar de imediato soluções para os problemas, assumindo o ponto de vista do outro, em um mundo “crescentemente homogêneo e crescentemente individualista”.

Para o autor, perguntas referentes a como alcançar o ver são mais desejáveis que as que levam ao fazer.

Em conformidade com esse ponto de vista, define a atividade intelectual “pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente mostrar que as coisas não são inevitáveis”. Em outras palavras, propõe que o intelectual envide esforços no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos. A “desnaturalização” de aspectos que costumam oprimir indivíduos e grupos constitui, por conseguinte, forma pela qual o intelectual expressa seu compromisso político (MOREIRA, 2001, p.7).

Com uma presente dificuldade em tornar o multiculturalismo um eixo central no processo curricular e em suas práticas, os docentes encontram-se travados em suas indagações a respeito dos alunos. Como lidar com o diferente quando se baseiam em um modelo específico de aluno, nomeando o oposto ao ideal como “estranho”; aqueles com hábitos e costumes peculiares que fogem do comportamento da criança “bem-educada”. Devido a essa utopia pedagógica, os professores se encontram incapacitados de adaptá-los às regras vigentes da escola e de entrelaçar os conteúdos dos livros didáticos à realidade e à experiência de vida dos alunos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Se não houver uma perspectiva geral do pluralismo presente na sociedade, então agiremos no particularismo. Portanto, Moreira (2001) defende a necessidade urgente de se buscar no coletivo a transformação do existente, com empatia e solidariedade, que incitem respeito ao próximo, nos colocando em seu lugar e nos permitindo enxergar o diferente de diversos ângulos para só então compreendermos as interrelações sociais. Moreira (2001) lembra que

[...] uma cultura precisa estar em condições de nomear as diferenças que a integram. Se não o fizer, a liberdade cultural restringe-se a um exercício destinado a realizar-se unicamente nos espaços das elites estéticas e intelectuais. É indispensável (...) uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas e neopopulistas que inviabilizam o projeto de construção de uma sociedade mais solidária e democrática. Daí a importância de um professor que, bem desempenhando seu papel de intelectual, procure tanto denunciar e desnaturalizar fatores opressivos e relações de poder assimétricas, como contribuir para o anúncio de alternativas que caminhem na

contramão de visões e interesses hegemônicos (MOREIRA, 2001, p. 8).

As práticas educacionais ainda estão distantes da justiça curricular, termo que foi denominado por Connell (1993 *apud* MOREIRA, 2003, p. 157), pois um currículo democrático, participativo, multicultural deve se pautar em três princípios-chave para um progresso: a) atender aos interesses da minoria que são os menos favorecidos; b) criar uma participação e escolarização comuns a todos; e, c) levar em conta a extensa produção histórica da igualdade. O autor defende que esta justiça é a estratégia para produzir uma pedagogia menos excludente e desigual. São com práticas pedagógicas baseadas nesses princípios que nos incitam a questionar as relações de poder que contribuem para com a desigualdade, a violência, a opressão, o preconceito nos âmbitos social, étnico, linguístico e cultural. Pois para que todos possam viver de maneira mais justa, digna e feliz faz-se necessário uma relação professor-aluno onde haja a reflexão e discussão aberta sobre respeito, solidariedade, direitos e deveres, cooperação, participação, pluralidade cultural, violência, etc. Tornando possível identificar as caras e causas da desigualdade presente na sociedade e dentro das escolas (GARCIA, 2014).

Aprofundando-se mais na temática do Multiculturalismo na Educação, Ivenicki (2014, p. 10) acentua que no campo acadêmico os autores alegam não existir muitas pesquisas, programas e ações que envolvam temáticas sobre etnias, gêneros, orientações sexuais, características físicas; enfim, que abranjam a rica diversidade do nosso povo no currículo escolar, mas, principalmente, na formação inicial e continuada de professores. No campo de pesquisa, há poucos autores que se arriscaram no assunto; com uma gama rica de produções sobre o multiculturalismo, encontramos, como já referido, os brasileiros Canen, Candau e Moreira, que buscam discutir o Multiculturalismo no âmbito da desigualdade e as diferenças entre os indivíduos do Brasil.

Ter uma maior preocupação na formação inicial e continuada dos docentes seria um dos caminhos para uma educação multi/intercultural de qualidade. Pois,

como Ivenicki (2014, p. 18-19) destaca, “Tal perspectiva considera a valorização da diversidade cultural e o preparo de professores e gestores nessa direção como relevantes para o fomento de uma educação cada vez mais plural, inclusiva e democrática”. Portanto, nesta perspectiva, o multiculturalismo seria um movimento que enfrenta desafios da pluralidade cultural, lidando com preconceitos e receios até mesmo no campo do saber.

Deste modo, retornamos aos questionamentos desta discussão: se não estamos aptos a lidar com o pluralismo presente em nosso cotidiano escolar, como podemos reverter isso? Como revertemos essa concepção negativa do que é diferente? Qual a importância da relação educação-cultura? A carência de literatura que trata da multiculturalidade afeta de que forma no processo de formação dos professores?

Sabendo que no âmbito do cotidiano escolar nos deparamos com culturas, identidades, etnias, gêneros, orientações sexuais, características físicas, etc., que se mesclam, compartilham, constroem e desconstroem o ambiente de conhecimento e socialização da escola, este espaço se torna propício para uma educação multi/intercultural por meio da exploração e discussão do fazer/saber escolar. Portanto, é preciso que professores e alunos tenham uma orientação multicultural tanto na escola quanto nos currículos elaborados, e se aprofundem nas políticas de igualdade e diferença. “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS, 2003, p. 33 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

Portanto, a construção de um currículo multicultural com base nesses desafios força o professor a refletir, reconstruir-se, ter uma nova postura, buscar novos saberes, estabelecer novos objetivos, trazer novos conteúdos, com estratégias diferentes e, por fim, novas formas de avaliar seus alunos e avaliar-se. Para isso, é preciso conhecer e aprofundar-se na comunidade que se encontra,

conhecer seus alunos, suas identidades; sabendo que nem sempre terá apoio, recursos e fontes para sua formação e desenvolvimento. O caminho para uma educação baseada no multiculturalismo é árduo, mas não impossível. Há fortes obstáculos a serem superados se desejamos uma sociedade justa e democrática que englobe a todos de forma igualitária, respeitando a existência de cada um e suas escolhas de vida (MOREIRA; CANDAU, 2003).

3.1 UMA FORMAÇÃO CARENTE DE TEORIAS E PRÁTICAS MULTICULTURAIS

Visto a relevância do multiculturalismo no campo educacional e a inegável necessidade de construirmos um currículo que fuja da generalização, entramos em um ponto importante desta pesquisa: a preocupante escassez de literatura sobre multiculturalismo na formação inicial do professor que afetará de forma significativa sua atuação dentro da sala de aula *a posteriori*, visto que não houve teorias e práticas para que saiba como se orientar diante das situações-problema que surgirão. Como observamos, para progredirmos positivamente em uma educação que rompa com a visão reducionista, essas situações exigem uma postura inclusiva, plural, democrática, reflexiva e participativa que são adjetivos essenciais em ações multiculturais. O “Como agir?” e “O que fazer?” surgem como indagações frequentes nos pensamentos dos professores em seu cotidiano, pois o espaço escolar está em um processo permanente de construção que o currículo não acompanha e parece não abranger em suas discussões. Naturalmente, a falta de discussão de obras relacionadas e contato com experiências durante sua formação tornarão o trabalho na sala de aula mais difícil. Se não houve oportunidades para que esses docentes durante sua formação fossem retirados do “padrão” e pudessem ampliar seus olhares nas questões que englobam o multiculturalismo na educação, terão que agir por conta própria, quase sempre impulsionados por questões dentro de sua sala, procurando meios de trabalhar com tais situações, refletindo as possibilidades e os limites com base em pesquisas e até mesmo trocando diálogos com outros professores.

Embora o multiculturalismo esteja cravado na educação, principalmente na América Latina, passa despercebido como grande potencial a ser trabalhado nas aulas e considerado apenas como um problema que precisa ser resolvido para haver harmonia. Há uma tendência muito forte para a homogeneidade das salas de aula, como já vimos em discussões passadas que a diversidade e a singularidade são características inegáveis da nossa sociedade e o que é considerado como “problema” pode ser trabalhado para virar a própria “solução”. Ainda que falem da cultura brasileira como singular, dentro de nosso país há um leque de culturas, línguas e dialetos, religiões e crenças, etc. devido a toda a sua construção histórica desde muito antes dos europeus pisarem no Brasil até hoje. Porém, os que mais se destacam no ambiente escolar relacionados a problemas são: de classe, gênero e, em grande parte, de etnia, como já referido. Logo, devemos deixar de lado práticas ultrapassadas, que não se encaixam mais na atual sociedade e têm como objetivo padronizar desde saberes a professores e alunos (sim, professores também são padronizados sem que percebam), para explorarmos a gama de diversidade presente no campo educacional que o multiculturalismo nos oferece.

No que se refere a minha experiência com a temática, a disciplina Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar, oferecida pela professora Laura Noemi Chaluh em 2017, foi a única especificamente que tive contato sobre a temática em minha formação na graduação e abrangeu diversos autores da área, bem como a própria Chaluh (2013), onde discutimos estudos do seu Mestrado. As obras usadas nas aulas datam entre 1999 e 2014, com temas relacionados como: a educação contemporânea (IMBERNÓN, 2000), educação e diversidade (MOREIRA; CANDAU, 2003; CHALUH, 2013), identidade e sua importância na construção e valorização do Eu (SILVA, 1999), as diferenças culturais e as práticas pedagógicas (CANDAU, 2010) e, por fim, multiculturalismo no currículo (CANEN, 2007; MOREIRA, 2001 e 2010; SANTOS, 2014). Abaixo trago os títulos usados na disciplina em 2017:

Tabela 2: Obras usadas na disciplina Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar em 2017 pela professora Laura Noemi Chaluh

Autor	Título	Ano
SILVA	Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo	1999
IMBERNÓN	Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã	2000
MOREIRA	Currículo, cultura e formação de professores	2001
	Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas	2010
MOREIRA; CANDAU	Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos	2003
CANEN	O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação	2007
CANDAU	Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica	2010
SANTOS	Globalização, multiculturalismo e currículo	2014

Fonte: Artigos dos anos de 1999 a 2014 usados na disciplina

Iniciamos as leituras com Imbernón, em *Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã* (2000), que traz uma crítica a educação vista como reprodutora e alienante e que nos leva a considerá-la normal, sem motivação para novas ideias ou alternativas para enfrentar as consequências de um conformismo educativo. A base de uma mudança educacional começaria pela recuperação do controle dos professores e de qualquer agente educativo sobre seu processo de trabalho que até então é desvalorizado, isolado, rotinizado, mecanizado e com uma autonomia fictícia. Segundo Imbernón (2000), não há como ter democracia sem a participação de todos, portanto, esta recuperação na educação seria alcançada por meio da colaboração e participação de todos, desde profissionais da educação à comunidade. Embora a direção e a gestão tenham papéis fundamentais na administração escolar, a comunidade faz-se necessária para elaborarmos um currículo que atinja o social e o cultural em que aquela instituição está inserida. Uma vez que cada região teria suas especificidades, se a instituição ali inserida não atende a realidade social e cultural dos alunos, não está oferecendo uma educação apropriada e continuará enfrentando os mesmos conflitos mudando apenas os alunos ao decorrer dos anos. A escola que temos hoje está focada em transmitir

conhecimentos e saberes, ou seja, ela possui caráter conteudista. O professor é quem apenas transmite na sala de aula e o aluno, uma figura passiva cujo dever é escutar, de preferência em silêncio, sem questionar, sem expor suas opiniões e ideias, e que precisa realizar os deveres. Uma situação que não é generalizada, mas que ainda está presente no contexto escolar.

Além da participação ativa dos alunos como cidadãos críticos-reflexivos, também seria necessária uma instituição baseada na democracia. No século XXI, a educação não pode ser exercida apenas pelos professores uma vez que está inserida em uma sociedade complexa, multicultural onde a diversidade de interesses provoca dilemas difíceis de serem resolvidos somente por agentes educativos (IMBERNÓN, 2000); muito menos pode ser administrada apenas pela direção e a gestão, pois estes não devem ser os últimos a darem a “voz final”. A decisão deve ser coletiva.

Ideia também defendida por Paro (2006), a gestão democrática participativa traz benefícios para a educação multicultural pois além dos professores e da gestão, a comunidade tem papel fundamental na elaboração de um trabalho pedagógico que se encaixe a realidade, expondo sua visão, debatendo, propondo ideias e participando de decisões. Vai muito além de se fazer presente nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), pois aqui apenas os pais e responsáveis interessados participam. Com a abertura a todos interessados pela Educação, a comunidade teria um papel ativo para refletir junto aos profissionais o espaço escolar, o sistema educacional, o teórico e a prática, bem como os conflitos.

Esta participação é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Refletir sobre gestão democrática participativa também faz parte do Multiculturalismo na Educação que estamos analisando. É importante sabermos como é complexo trabalhar com a democracia e a diversidade e observar que o papel da escola não se faz coerente sendo apenas a transmissora de conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem.

Diante disso, ainda embasado em Paro (2006):

Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica (PARO, 2006, p. 235).

Imbernón (2000) também traz um questionamento do conhecimento ou discurso pedagógico passado nas instituições educativas que, legitimado, julgam o correto e necessário, sem levar em conta as experiências, os saberes, os conhecimentos, a voz e a realidade dos alunos. Aqui, o autor sugere o olhar, a sensibilidade às tradições e aos valores das minorias étnicas e culturais, analisando os fracassos e exclusões educativas e sociais. Devemos identificar em conjunto quais são os problemas e então dialogar com possíveis caminhos para uma solução.

A escola, segundo Imbernón (2000) insiste:

[...] deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se, 'simplesmente', de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

A educação que nos formou um dia não faz mais jus à sociedade que estamos inseridos, portanto, novamente, entramos no ponto de considerarmos as

diferenças como potencialidades no trabalho pedagógico. Imbernón (2000) traz o conceito de escola universal, da igualdade de oportunidades onde todos possuem as mesmas possibilidades de realizar suas ambições de acordo com suas capacidades. A escola e seus sujeitos, através da convivência e da abertura horizontal do diálogo, devem perceber e reconhecer a importância de um espaço que trabalhe com uma educação multicultural onde todos sejam ouvidos e respeitados social, cultural e historicamente.

A segunda leitura da disciplina foi *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*, dos autores Moreira e Candau (2003), que evidenciam a consequência de uma formação (tanto inicial, quanto continuada) que pouco tratou da diversidade. Podemos notar através das entrevistas e do projeto realizado com os professores (na pesquisa apresentada pelos referidos autores) que estes não conseguem dar conta do multiculturalismo, não conseguem responder às contradições e lacunas das teorias que tiveram em sua formação, nem às demandas da globalização econômica. Os autores afirmam que:

[...] Temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São frequentes, nesses encontros, indagações relativas ao(à) aluno(a) concreto(a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem-educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.156).

Embora existam esforços das instituições escolares em usar do multiculturalismo para uma educação que afirme vozes, pontos de vista de minorias étnicas e raciais marginalizadas e de homens e mulheres das camadas populares,

ainda estamos muito distantes do que Connell (1993 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003) chama de *justiça curricular*, pautada por três princípios: o interesse dos menos favorecidos, a participação e a escolarização comum e a produção histórica da igualdade. “O critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157). Devido às especificidades e complexidade do assunto, os autores sugerem que essa concepção de justiça se amplie e se compreenda como uma educação crítica-reflexiva que questione as relações de poder na sociedade, contribuindo para com o multiculturalismo, conseqüentemente, reduzindo os atos de opressão, preconceito e discriminação.

Como salientam Moreira e Candau (2003), a cultura e sua pluralidade adquirem cada vez mais significado na vida social e educativa dos indivíduos, com sua expansão através de instituições e práticas culturais, meios de produção, circulação, trocas culturais, movimentos sociais e, também, devido ao desenvolvimento da tecnologia, particularmente do acesso à internet. A escola, portanto, tem o dever de desenvolver o multiculturalismo em suas práticas, pois não há educação que não esteja inserida na cultura de uma comunidade, de um país, de uma época. Sua discussão “é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente” (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Em *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, Candau (2010) nos apresenta a necessidade de reinventarmos a educação escolar para oferecermos espaços e conteúdos significativos e desafiantes, contextualizada no momento sócio-político e cultural da sociedade e nas inquietudes das crianças e jovens. Segundo afirma a autora:

Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser

analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. Partindo destas afirmações básicas, considero importante que nos perguntemos: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber estas relações? Por que se fala e se discute tão acaloradamente hoje sobre as relações entre educação e cultura(s) (CANDAU, 2010, p. 13-14).

Esta educação de caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, especialmente presente no que se denomina como cultura escolar e cultura da escola, precisa mudar e, hoje, esta consciência da necessidade de rompimento e construção de práticas educativas em que a diferença e o multiculturalismo se façam presentes está mais recorrente nas discussões entre agentes educativos. A escola deve ser um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos, cujas responsabilidades abrangem a identidade, a participação e a relativa autonomia reflexiva dos indivíduos (CANDAU, 2010). Para isso, há de se romper com as vigentes tendências que impregnam as práticas educativas. A escola sempre apresentou dificuldades em lidar com as diferenças e o multiculturalismo e, em sua história na sociedade, possui forte tendência em silenciar e neutralizar o que foge dos padrões exigidos. “No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161). Ignorar ou mesmo excluir essas questões só fará com que a escola se distancie cada vez mais da realidade, das experiências e inquietudes das crianças e jovens, fazendo como que desenraíze da sociedade.

Canen (2007), também célebre no assunto, em *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*, levanta reflexões sobre o multiculturalismo, seus mitos e visões, trazendo um breve panorama dos dilemas, desafios e complexidades em lidar com a diferença. A autora defende que se o multiculturalismo contribui para uma educação que valoriza a diversidade cultural e questiona as diferenças, também precisa superar determinadas posturas que congelam identidades e desconhecem as diferenças no interior das próprias diferenças. Longe de dar

receitas à situação, ela procura levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos “para uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes” (CANEN, 2007, p. 92).

Canen (2007) afirma que ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, encaramos identidades diversas como base da constituição das sociedades. No multiculturalismo temos raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias. Segundo a autora:

No entanto, em uma visão essencializada, a identidade é vista como essência acabada. Se a abordagem multicultural é construída sobre essa suposição, ainda que valorize a pluralidade de identidades, irá visualizá-las como entidades estanques: ‘o negro’, ‘o índio’, ‘a mulher’, ‘o deficiente’ e assim por diante. É o caso, por exemplo, das perspectivas multiculturais folclóricas e daquelas que se baseiam em certas vertentes do multiculturalismo crítico, que ainda não incorporaram o caráter de construção das identidades, nem se voltaram ao papel dos discursos nessa construção (CANEN, 2007, p. 94).

Ainda que questionem esses preconceitos, trabalhem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, façam projetos dentro e fora das escolas, as práticas multiculturais ainda estariam trabalhando com ideias uniformes e acabadas do que são identidades, sem considerar a diversidade em si que produz constantemente novas identidades. Canen (2007) cita o exemplo do indígena, onde discute-se sobre sua cultura, língua, sua história, sua importância e os problemas que enfrentam, porém, boa parte das estratégias para lidar com o preconceito contra esse povo possuem uma concepção de indígena muito reduzida e atrasada. A autora propõe um multiculturalismo crítico, que focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas na sociedade. Compreendendo “a redução da identidade para fins definidos, de modo a que não se dogmatize ou se congele a identidade a partir de um marcador específico, ignorando sua mobilidade e hibridização” (CANEN, 2007, p.96).

Em *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*, Silva (1999) aborda discussões no campo educacional acerca do currículo e como é estruturado. Aqui trago três questões que as falas do autor me provocaram: *a quem educamos? O que educamos? Por que educamos?* Acredito que na Educação essas questões nos norteiam para pensarmos em novas propostas pedagógicas.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15).

O autor discute sobre os interesses e valores sociais no processo seletivo durante as construções dos currículos. O conteúdo e a metodologia que escolhemos para o currículo é uma forma de poder que nem sempre percebemos, pois está enraizado na sociedade. Levando em consideração que há uma diferença entre cultura acadêmica e escolar, e cultura popular e cultura de massa, determinadas correntes teóricas corroboram para a formação da cultura “popular” que temos. Um currículo busca modificar aqueles que estarão envolvidos no processo de educação, na medida que o tipo de conhecimento selecionado é justamente a forma como consideram que seja ideal para os educandos (SILVA, 1999, p.15).

O autor reforça que o currículo não deve ser pensado apenas como conhecimentos e saberes, pois está envolvido no que somos e nos tornamos hoje.

Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 1999, p.15).

Levando em consideração o reconhecimento da cultura como “forma global de vida ou experiência vivida de um grupo social” (SILVA, 1999, p. 133), devemos trazer a experiência de todos os protagonistas na educação e não privilegiar

somente um grupo ou uma cultura. É necessário trazer a experiência de vida dos educandos para o processo pedagógico, além de valorizar, ouvir e atender democraticamente a todos, elaborando uma educação que não se concentre em culturas e saberes dominantes e com visão eurocêntrica. Como salienta Silva:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

De acordo com Silva (1999), existem três teorias do currículo: a teoria tradicional, as críticas e as pós-críticas, como na tabela abaixo:

Tabela 3: Categorias de teorias do currículo de acordo com os conceitos de Silva (1999)

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença e subjetividade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Significado e discurso
Avaliação	Poder	Saber-poder
Metodologia	Classe social	Representação
Didática	Capitalismo	Cultura
Organização	Relações sociais de produção	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Planejamento	Conscientização	Multiculturalismo
Eficiência	Emancipação e libertação	
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: SILVA (1999, p.17)

A primeira teoria, a tradicional, surgiu em 1918 nos Estados Unidos com a obra *The Curriculum*, escrita por Franklin Bobbitt, primeiro autor a discutir sobre a teoria do currículo; durante uma época em que a educação estadunidense passava por mudanças em seus objetivos. Bobbitt queria uma educação que funcionasse da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial onde o sistema pudesse especificar os resultados que gostaria de obter com esse ensino (SILVA, 1999, p.22-23), pois compreendia a Educação como ferramenta para gerar mão de obra,

pensamento que foi muito difundido após a Revolução Industrial. Este tipo de currículo não levava em consideração as experiências da criança, somente a transferência dos conhecimentos e saberes que consideravam úteis para o mercado de trabalho. Assim, para Silva (1999), esta forma de educar só sobrevivia em um contexto de escola que priorizava a classe dominante. Este modelo de ensino além de ser voltado às fábricas ensinava apenas os conhecimentos e saberes da cultura dos Estados Unidos, pois outras culturas poderiam atrapalhar o objetivo das escolas que tinham como ênfase apenas produzir trabalhadores.

No Brasil, ainda nos deparamos com ensinamentos tradicionais, uma vez que ainda circula esse objetivo de mão de obra na Educação pública. Como exemplo, com a premissa de ser um “novo” Ensino Médio, a reforma desta etapa foi aprovada pelo Governo em fevereiro de 2017 através da Medida Provisória nº 748/2016, posteriormente convertida a Lei nº 13.415, de 2017, e apresenta propostas que não impactam somente os educandos, mas todo o país, visto que muda a grade curricular com o pretexto de que a reforma aproxima os estudantes do mercado de trabalho, possibilitando uma formação mais “atualizada”.

Na tabela a seguir, podemos observar como foram estruturadas as disciplinas neste novo currículo do Ensino Médio:

Tabela 4: Grade curricular do novo Ensino Médio

Mudanças	Antigo Ensino Médio	Novo Ensino Médio
Carga Horária	800 horas anuais	1000 horas anuais
Disciplinas	Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Artes,	<u>Obrigatórias:</u> Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Cinco áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias;

	Língua Estrangeira e Literatura	III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.
Língua Inglesa	Não Obrigatória	Obrigatória nos três anos de curso
Turno	Matutino, vespertino ou noturno	Tempo Integral como proposta

Fonte: BRASIL. Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016)

Não há nada de errado em formarmos técnicos e operários no Brasil, o problema está na desigualdade que este novo Ensino Médio gera devido à falta de acesso a uma educação de qualidade como viemos discutindo até aqui. A educação também deve contemplar a bagagem do aluno oferecendo um currículo baseado no multiculturalismo, que está presente nas teorias pós-críticas de Silva (1999). O conhecimento acaba sendo confundido com uma via de mão única, não dando oportunidades para local de fala e protagonismo do aluno; sem contar a não obrigatoriedade de disciplinas importantes como as ciências da natureza, humanas e sociais que colaboram para formação de cidadãos crítico-reflexivos.

Com um ensino voltado ao mercado financeiro, que limita a participação e ascensão social das classes dominadas, este novo Ensino Médio valoriza apenas os interesses das classes dominantes.

É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 1999, p. 34).

Passando por cima do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005, 2014) e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira, em que momento este novo ensino levará em consideração as experiências dos alunos, suas culturas, suas singularidades? Silva (1999, p.46) reforça que o currículo não é de caráter neutro, nem inocente, muito menos desinteressado de conhecimentos. A forma como se constitui é o resultado de interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Por isso que as teorias críticas citadas por Silva (1999) problematizam as teorias tradicionais do currículo quando não há empenho em apresentar um ensino democrático, crítico e multicultural e dá destaque aos interesses das classes e culturas dominantes.

A terceira teoria do currículo, a pós-crítica, traz justamente o conceito de multiculturalismo na educação, avaliando o ensino na perspectiva da identidade e do poder, da raça e da etnia, do gênero e do sexo, da religião e da cultura. E é nesse contexto que Silva (1999) nos diz para analisarmos as conexões entre currículo e multiculturalismo levando em conta o caráter ambíguo que este movimento possui:

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (...) Apesar dessa ambiguidade ou, quem sabe, exatamente por causa dessa ambiguidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política (SILVA, 1999, p.85-86).

Concluindo, para Silva (1999) o currículo é uma questão de saber, de poder e de identidade, onde as diferenças sempre se reproduzirão através das relações de poder. Em uma perspectiva crítica, não há identidade fora da história e da representação. O currículo faz parte de uma trajetória, de uma viagem e de um percurso na educação, é onde se forma a nossa identidade e deve ser feito com base nas nossas experiências sem sobrepor uma cultura a outra, dando abertura para que todos sejam protagonistas em sua elaboração.

Ainda dentro da temática do currículo, Moreira (2001) em *Currículo, cultura e formação de professores* nos traz reflexões deste assunto no contexto do multiculturalismo dominado pelo neoliberalismo. Para o autor, não há como discutir sobre o currículo sem refletirmos sobre a formação dos professores e suas práticas uma vez que o currículo envolve as experiências pedagógicas dos educadores. “Não se pode pensar no currículo sem se pensar o professor e a sua formação” (MOREIRA, 2001, p. 2).

Pensar em um currículo é pensar em uma sociedade com pluralidade de culturas, etnias, religiões, gêneros, com suas singularidades em diversos campos da vida. Esse multiculturalismo, devido a falta de trabalho em cima das diferenças, provoca tensões e gera conflitos entre as relações sociais.

Como destaca Moreira (2001) sobre essa problemática:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural (MOREIRA, 2001, p. 3).

É nesse contexto de caráter urgente de reconhecimento de uma sociedade multicultural que o autor situa sua reflexão sobre o currículo, o professor e sua formação, conectados profundamente na educação.

Segundo Moreira (2001), a palavra currículo possui diferentes significados, dados ao longo dos tempos, sendo eles: currículo associado a conteúdos, a experiências de aprendizagem, a plano, a objetivos educacionais, a texto e, o mais comum, a avaliação. A alternativa dada pelo autor seria articular os diferentes elementos de cada concepção, selecionando os melhores pontos, e considerar o conhecimento como matéria prima do currículo, ou melhor, um conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos alunos (MOREIRA, 2001).

Quando dizem que conhecimento é poder, na educação é onde vemos na prática este pensamento uma vez que o conhecimento escolhido na elaboração do currículo é o que determina a preservação ou não das relações de poder que oprimem determinados grupos e indivíduos, garantindo privilégios a outros. O currículo é como um território onde ocorrem disputas culturais em que se travam lutas entre os indivíduos, fazendo parte do nosso processo de formação de identidade. Para o autor, esta confirmação levanta algumas questões sobre essas identidades formadas sobre que tipos de indivíduos os currículos estão ajudando a formar na sociedade e, se estamos no caminho errado, quais sujeitos deveríamos produzir através da nossa atual educação. Estamos atendendo a todos, ouvindo e valorizando o multiculturalismo presente nas salas de aula ou estamos apenas reproduzindo padrões dominantes? Como discutido até aqui, são os problemas em sala de aula que evidenciam que precisamos mudar o currículo e investir na formação de professores para sermos capazes de ações pedagógicas multiculturalmente orientadas (MOREIRA, 2001).

Outro ponto relevante nos estudos de Moreira (2001) é conceber o professor como indivíduo intelectual. Para isso, permitir que se repense o trabalho docente com o oferecimento de teorias necessárias para tal reflexão; definir quais são as

condições para que os professores sejam vistos como intelectuais; e, em terceiro lugar, o autor sugere aos professores lutarem pela concretização dessa reforma. Influenciado por Giroux (1988), Moreira (2001, p. 6) traz que o professor precisa atuar como intelectual transformador, fundamentando “em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. (...) Um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos.

Esse profissional, segundo Moreira (2001), precisa explicitar os fundamentos de uma pedagogia crítica, demonstrando sua relevância para os estudantes e para os demais membros da sociedade, onde se esforça para possuir uma visão e uma docência mais política e a política mais pedagógica; onde busca unir a linguagem crítica à possível; e, onde concebe as salas de aula como espaços de protagonismo com condições favoráveis ao desenvolvimento do multiculturalismo e novas práticas. Para isso, se faz necessário analisar a relação entre o conhecimento, a aprendizagem e o poder. Por que passaremos isso a minha turma? Quais os benefícios que estes conhecimentos trarão aos meus alunos? São questões primordiais para que possamos reavaliar a educação e levar o aluno a compreender como o conhecimento e o poder se associam através do que dispomos a ele. O que, para Moreira (2001, p. 7), “significa tanto analisar como as relações de poder se manifestam nos textos como comprometer-se com a luta concreta por condições mais dignas e justas de vida”.

Daí a importância de um professor que, bem desempenhando seu papel de intelectual, procure tanto denunciar e desnaturalizar fatores opressivos e relações de poder assimétricas, como contribuir para o anúncio de alternativas que caminhem em contramão de visões e interesses hegemônicos (MOREIRA, 2001, p. 8).

Por último, Moreira (2001) examina a ideia de um professor pesquisador de sua própria prática, pois implica estudo e reflexão do seu trabalho empregando uma maior autonomia, visão crítica e uma educação de qualidade que valoriza seus protagonistas levando em conta “todos os silêncios e todas as discriminações que se

manifestam na sala de aula” (MOREIRA, 2001, p. 11). Para o autor, estas ações evitam reduzir a prática do professor a mero aspecto técnico e operacional, dificultando que seja inserido em propostas tradicionais e conservadoras de ensino. É este professor que seria capaz de desenvolver uma educação multicultural crítica e reflexiva, capaz de acolher as diferenças identitárias na sala de aula oferecendo espaços para diálogo, reflexão, escuta e troca de experiências.

É esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e nas salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados (MOREIRA, 2001, p.13).

Em *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, livro organizado por Moreira e Candau (2010), no qual se aborda o multiculturalismo na educação a partir de debates apresentados nos artigos de autoria de diversos autores onde temáticas importantes como identidade, raça, gênero, sexualidade, religião, cultura são discutidas separadamente por capítulos. A proposta do livro é discutir os aspectos teóricos e práticos do multiculturalismo na educação que colaborem na formação dos educadores.

No primeiro texto, Candau (2010) nos apresenta o multiculturalismo e os desafios que implica uma educação nesta direção. A autora se posiciona a favor da interculturalidade, com a aceitação da interrelação entre as diferenças, renovando constantemente os conhecimentos e saberes e trabalhando com a hibridização das culturas na sociedade, trazendo como possibilidade pedagógica o que já discutimos anteriormente que é considerarmos as diferenças dos indivíduos na sociedade nos processos educativos. É consensual a necessidade de reinventarmos a educação para que possamos disponibilizar espaços e tempos de ensino-aprendizagem que façam jus a realidade do aluno e sejam ao mesmo tempo instigantes para preenchermos as condições necessárias para uma formação crítica e reflexiva. Uma

escola com espaços de interações de cultura rompe a ideia de homogeneização que o neoliberalismo tanto almeja para si, evitando também que nos distancie das inquietudes das crianças e dos jovens. Inquietudes essas que deveriam ser a força motriz para uma educação multicultural crítica com claro posicionamento diante das injustiças e dos conflitos do dia a dia. Para Candau (2010, p. 25-26), uma possibilidade para uma educação neste caminho seria “a tomada de consciência da nossa própria identidade cultural (...) situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país”.

Em segundo momento, Moreira e Câmara (2010) discutem a questão da identidade, suas concepções, diferenças e como trabalhar com essa realidade na sala de aula, trazendo uma pesquisa feita em sala de aula onde os alunos foram envolvidos em diálogos e leituras sobre temáticas que giram em torno das problemáticas mais comuns como: raça, gênero e sexualidade. Para os autores, a educação focar na identidade é indispensável uma vez que as teorias pedagógicas precisam examinar o modo como se espera alterar a identidade do aluno. O objetivo da educação é que o aluno aprenda conhecimentos e saberes necessários para viver em sociedade de forma autônoma; e para isso é preciso uma aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo. Pontos essenciais para saber refletir e como agir diante de situações diversas “nas quais muitas vezes precisamos saber dizer não” (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p.39).

Os autores discutem a política por trás da construção da nossa identidade na sociedade ao afirmarem que

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do conhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções

sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. Nesse cenário, desenvolve-se uma política da identidade, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 39).

Com o *boom* da tecnologia e conseqüentemente da internet, nacionalismos e xenofobias se fortalecem, não ficando somente as sombras uma vez que o caráter distante e “anônimo” na internet dá esse poder, onde indivíduos transitam entre as culturas, identidades se reafirmam, identidades se chocam, surgindo novas identidades ao mesmo tempo em que temos um impacto da sociedade e sua tentativa de homogeneização, gerando conflitos e luta por reivindicação e valorização do Eu. Trata-se, segundo Moreira e Câmara (2010, p.40) de uma “verdadeira crise de identidades”. Logo, faz-se necessário compreendermos como essa situação nos afeta direta e indiretamente, como nos constrói na sociedade e como afeta a educação dos nossos alunos no dia a dia levando em consideração o fato de que essa crise é vista dentro das salas de aula em que trabalhamos. O que é identidade e como ela se constrói? Como o meu ensino influencia na construção da identidade do meu aluno? São questões que gosto de pensar a respeito da nossa formação docente dentro do contexto da educação multicultural.

Refletirmos sobre multiculturalismo na educação com foco na nossa formação e no trabalho docente é refletirmos sobre nossa identidade e a forma como ela é estruturada na sociedade neoliberalista. “A identidade expressa, nesse caso, ‘aquilo que somos’” (MOREIRA; CÂMARA, 2010, p. 41) construída através das relações sociais, na educação escolar e familiar que recebemos ao decorrer da vida e o que absorvemos pelas mídias. Sendo a identidade, portanto, segundo os autores, o resultado de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos.

Na terceira parte, Gomes (*apud* MOREIRA & CANDAU, p.67, 2010) aponta que o racismo e a desinformação sobre a história dos africanos no Brasil prejudicam à formação de uma sociedade democrática, justa e com consciência coletiva. Citando a lei 10.639/2003, sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro

de 2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, a autora destaca que é preciso uma maior atenção a como a lei é implementada nas escolas. O currículo deve trazer uma visão crítica e aprofundada sobre a história da África e dos afro-brasileiros não limitando-se a apresentar apenas o lado negativo da história. O continente Africano corresponde a uma área de aproximadamente 30,37 milhões km², dividido em cinco grandes regiões, com 54 países e mais de 2000 línguas (HEINE, 2000). Focar o ensino apenas ao período de escravização é ignorar uma riqueza histórica cultural religiosa que a África e os afro-brasileiros carregam.

Apesar de (...) anos após a sanção da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para a sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela apresenta. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (GOMES *apud* MOREIRA; 2010, p. 69-70).

A construção da sociedade está associada ao processo político-histórico-social em que está inserida, as relações de poder presentes e as ações que levam às inclusões e exclusões dos diferentes indivíduos e grupos. Por isso é essencial compreendermos como nosso país se desenvolveu ao longo dos anos para chegarmos à raiz das desigualdades e violências a diferença. “Muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma *democracia para todos* acaba uniformizando e homogeneizando” todos que estão inseridos nesse contexto de sociedade “democrática” (GOMES *apud* MOREIRA; CANDAU, 2010, p.70).

A questão da diferença em um país que promove a igualdade no sentido de homogenia transforma-se em racismo e desinformação uma vez que, no contexto que Gomes (*apud* MOREIRA; CANDAU, 2010) traz em sua discussão da temática, geram obstáculos para uma consciência coletiva, prejudicando consideravelmente todos os grupos étnicos e raciais do país, bem como o próprio cumprimento da lei 10.639/2003 nas escolas.

No Brasil, a educação de modo geral, e a formação de professores, em específico - salvo honrosas exceções - são permeadas por uma grande desinformação sobre nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão (GOMES *apud* MOREIRA & CANDAU, 2010, p.74-75).

Um intenso investimento na formação dos professores permanece nesta discussão de uma educação multicultural como uma possibilidade para repensarmos posteriormente quais conhecimentos e saberes escolhermos aos nossos alunos. Com relação a temática do capítulo em questão, uma visão crítica-reflexiva é o caminho para nos desfazermos do racismo e fortalecermos a história e a cultura africana e afro-brasileiro. Obviamente, esta ação nos colocará diante de diversos conflitos dentro e fora da sala de aula, porém, como salienta a autora, o conflito é inevitável em qualquer processo de formação humana (GOMES *apud* MOREIRA; CANDAU, 2010, p.82).

O texto de Carvalho (2010) traz a relação de gênero e educação que considero um dos tópicos mais difíceis de trabalhar na sala de aula, pois a falta de conhecimento e o fanatismo religioso consideram abominável discutir essa relação com as crianças e jovens, prejudicando as relações, excluindo quem não se encaixa nos padrões e trazendo problemas ao desempenho dos alunos uma vez que quando não discutidos e trabalhados, as diferenças geram preconceitos e situações de sexismo. Para Carvalho (2010), é impossível enfrentar os problemas que advém desses conflitos se não houver uma adequada apropriação e um esforço em

compreender o conceito de gênero, deixando de lado qualquer visão religiosa do assunto.

A autora salienta que

[...] gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados nem com a reprodução. São, por exemplo, cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou ser intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns (CARVALHO, 2010, p. 90).

Compreender o conceito de gênero na sociedade colabora na busca por soluções de questões centrais dentro da educação como os problemas de desempenho escolar ou as dificuldades de aprendizagem. Primeiramente, gênero não é o mesmo que sexo, sendo ele “socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado” (CARVALHO, 2010, p. 91). A questão do gênero na sociedade é intensamente discutida, sendo relacionada a construção social e a hierarquia masculino versus feminino. Sua compreensão equivocada gera casos de machismo e sexismo nos variados âmbitos da sociedade, inclusive na Educação.

Para os educadores cabem preocuparem-se com a construção de iguais oportunidades de escolarização, estando atentos aos processos de construção de gênero na sociedade, não permitindo que um sobressaia-se sobre o outro. Tão relevante quanto identificar casos de machismo e sexismo na educação, é refletir como a incompreensão ou desinformação acerca de gênero afeta nosso cotidiano. A escola, em prol de uma sociedade mais justa, deve ser responsável por essa tarefa para que seus alunos tenham uma experiência de vida saudável e de qualidade sem conflitos que prejudiquem sua saúde e seu desempenho.

Para reforçar esse tema embaso-me em MORENO (1999) trazendo o conceito de androcentrismo para finalizar este capítulo de Carvalho (2010).

Androcentrismo consiste no pensamento de que o homem deve ser o centro do universo, único dotado de capacidade para governar e determinar as leis de um país. Neste conceito, o homem é ponto central e a humanidade é influenciada fortemente de que o gênero masculino é quem determina tudo em nosso meio. Com isso, segundo Moreno (1999)

O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis. (MORENO, 1999, p. 23).

Na quinta seção da obra organizada por Moreira e Candau (2010), Lopes (2010, p.125) aborda a sexualidade que envolve alunos, professores e as políticas públicas, mais um assunto difícil de ser abordado na sociedade. Baseando-se na teoria *queer*, o autor critica qualquer sentido de verdade e normatividade, propondo que a escola seja local de acolhimento, recriação e politização da vida, compreendendo a necessidade de uma visão ampla sobre o outro. “Ainda que o tema das sexualidades seja cada vez mais debatido fora da escola (...), ainda é, em geral, um tabu na sala de aula, (...) nos discursos legitimados pelos/as professores/as” (LOPES, 2010, p.125). Compreendendo erroneamente o significado de sexualidade na Educação, educadores, pais e responsáveis defendem que a temática não deve ser discutida dentro de um espaço escolar, limitando-se a deixar essa responsabilidade para os pais. Contudo, a tão discutida Educação Sexual vai muito além de falarmos sobre sexo. Compromete-se em ensinar aos alunos sobre o corpo humano, trabalha-se a autoestima dos alunos exaltando o corpo e suas singularidades, ensina como diferenciar carinho e afeto de abuso direto e indireto e como pedir socorro caso alguém esteja passando por algum caso de violência física e/ou sexual, etc. orientando os alunos de acordo com sua faixa etária.

Lopes (2010) traz um ponto relevante na discussão sobre sexualidade: vida social.

[...] que nos constituem de modo variado e mutável, deixam de ser destinos dos quais não podemos escapar e passam a ser compreendidos como processos que estão continuamente em construção, sendo feitos e refeitos, com idas, vindas, cortes, recortes e entrecortes (LOPES, 2010, p.137).

No texto seguinte, ainda no livro organizado por Moreira e Candau (2010), Caputo (2010) explora a temática das crenças e religiões que são discriminadas na sociedade, como a Candomblé, que por falta de formação adequada, a escola silencia os alunos de outras religiões e os ateus, forçando-os na maioria das ocasiões a participarem de datas comemorativas cristãs e de orações sem que fossem levados em consideração a sua crença ou descrença. A autora inicia, inclusive, dizendo que possui medo em dialogar sobre, pois teme que ao lerem o título deste capítulo jogarão o livro para o lado por não quererem ler sobre “macumba”. Caputo (2010) propõe construirmos uma sociedade e uma educação que promova uma visão crítica e reflexiva pelas mensagens que nos são transmitidos através das mídias, dos líderes e outros sujeitos. Traz também como proposta para darmos abertura ao ouvir e valorizarmos a bagagem cultural dos alunos, reformulando o modo como ensinamos e o que ensinamos, ao ponto de reorganizarmos os espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliando a experiência de cada um.

Os sentimentos de medo e vergonha que os alunos possuem na escola impedem que se expressem sobre suas crenças. Essa falsa realidade de que as escolas não possuem alunos de outras religiões além das cristãs apaga suas identidades, forçando-as a conviver em um espaço que não as respeita.

Importante citar aqui Lopes (2010) que reforça em suas reflexões que as pessoas adotam a invisibilidade na sociedade, não demonstrando em vestes, falas e

ações que são do Candomblé. Em visita em uma escola, a autora se deparou com diversas falas de intolerância religiosa:

Em 1996 visitei a Escola Ary Tavares (nome fictício), em Nilópolis, na Baixada Fluminense, onde os irmãos Jailson e Joyce estudavam. Depois de observar um conselho de classe, com um total de 14 professores (quinta e oitava série), realizei entrevistas com todos eles a respeito do conhecimento que tinham sobre crianças de candomblé que estão na escola. Desses, nove responderam que nunca pensaram sobre isso, porque não acreditam que existam crianças dessa religião na escola. Uma das entrevistadas afirmou: *“Não temos crianças com esse ‘problema’ aqui na escola. A maioria é católica.”* Cinco professores afirmaram que achavam um “absurdo” crianças praticarem candomblé. *“As crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam”*, respondeu uma professora. Perguntei a esta professora se os pais católicos também não “induziam” seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam ao catolicismo. A professora respondeu: *“Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é a religião normal.”* Uma professora acrescentou: *“Os macumbeiros me perdoem, mas nos terreiros só acontece sexo”*. A mesma professora revelou que jamais havia pisado em um terreiro, mas que tentaria também *“tirar da cabeça de qualquer aluno seu essa ideia de macumba”*. Perguntei como? E ela respondeu: *“Lendo a bíblia todos os dias na escola”* (LOPES, 2010, p.172-173).

Este trecho me fez lembrar de tristes situações que presenciei, pois, estando há oito anos na Educação já me deparei com essas falas e com ações de intolerância religiosa. O “Ensino Religioso” que usam para justificar as orações e datas comemorativas cristãs nas escolas é muito citado para inserirem uma monocultura, neste caso fortemente cristã, no cotidiano escolar. Alunos de outras religiões sem ser cristão existem, mas ficam invisíveis sofrendo violências verbais diretas e indiretas o tempo todo enquanto professores com esse tipo de pensamento são protegidos pelo próprio Estado que “cria condições para isso” (LOPES, 2010, p.174).

Concordo com a autora quando defende que a educação pública deve ser laica, ou seja, sem nenhum ensino de cunho religioso. Ainda que constitucionalmente isso seja previsto, na prática o assunto é outro. O Brasil ainda está longe de praticar o laicismo que cita em sua constituição. Tão importante

quanto discutirmos sobre a pluralidade de culturas existentes na sociedade, a intolerância religiosa também impacta na concretização de uma educação multicultural.

Na sétima parte do livro organizado por Moreira e Candau (2010), Carrano (2010, p.182) aborda as identidades culturais juvenis e as escolas como zonas de conflitos e possibilidades. Vimos até aqui como as escolas enfrentam dificuldades para lidar com as situações que o multiculturalismo provoca nas salas de aula, reforçando a urgência de uma reforma nos currículos e um investimento na formação docente como possibilidades para diminuirmos essa incomunicabilidade entre os indivíduos que compõem a educação. Como Carrano (2010) problematiza no seu texto, de um lado temos professores apontando que seus alunos são problemáticos, não se interessam em suas aulas, são agressivos, sexualizados, indisciplinados e, principalmente, desinteressados em aprender. Ao mesmo tempo, temos os alunos expressando seu descontentamento com a educação atual que não dá conta de trazer conteúdos e saberes que façam sentido em sua realidade e seu cotidiano, com didáticas novas, sem autoritarismo e ações que diminuam sua voz e seu protagonismo nas escolas. Também denunciam que faltam espaços adequados para uma educação de qualidade, mais atividades culturais e passeios. São inúmeras as reclamações de ambos os lados, mas o autor procura em sua discussão “a compreensão dos contextos culturais de experimentação da vivência do tempo de juventude” partindo do pressuposto que “muito dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem” na formação rasa e técnica dos professores, bem como o desconhecimento ou até mesmo a negação do espaço cultural e simbólico em que os alunos estão inseridos (CARRANO, 2010, p.183).

Como possibilidade, Carrano (2010) pede um esforço por parte dos professores em compreender os sentidos de ser jovem hoje, com práticas e políticas para que eles possam encontrar sentido nos tempos, espaços e conteúdos escolares.

Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos. É preciso, contudo, cuidar para desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser o jovem e a juventude (CARRANO, 2010, p.185).

Reforço novamente que práticas escolares fundamentadas no diálogo, na escuta, na atenção, considerando o aluno como protagonista de sua educação são caminhos para reduzirmos os conflitos no cotidiano escolar. Acrescento ainda, que educar de forma afetuosa, empática e com trocas culturais de conhecimentos e saberes tornam a Educação um espaço de aprendizagem que respeita e se importa com a existência do outro e suas singularidades.

Como último capítulo do livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (2010)*, a autora Gabriel (2010) discute a relevância do conhecimento escolar e como a articulamos, trazendo novas teorizações e métodos para potencializarmos o ensino. Sustentando-se também na ideia de hibridização na troca de culturas, seria imprescindível reestruturar os conhecimentos selecionados na elaboração dos currículos, abrangendo ao multiculturalismo, refletindo e posicionando-se em relação às problemáticas, não permitindo que injustiças permaneçam sendo reproduzidas e os indivíduos envolvidos não sejam silenciados e excluídos.

Para autora, é o momento para uma nova ordem de acumulação de capital denominada “tempo pós”, com novas lógicas culturais, novas produções de significados com base em uma racionalidade moderna.

O impacto da cultura, nas estruturas empíricas e materiais da organização social, tem acarretado uma verdadeira “revolução cultural” que atinge não apenas aspectos da ordem societária (...), mas também abarca a vida cotidiana. (...) Nesse movimento, tendências homogeneizantes e particularistas de mundo se confrontam, fazendo implodir, no cenário político mundial, os conflitos identitários cuja compreensão e explicação mobilizam discursos

sobre as tensões entre perspectivas universalistas e relativistas, bem como essencialistas e construcionistas (GABRIEL, 2010, p. 218).

A problemática de quais conhecimentos e saberes devemos abordar nos currículos, como vimos anteriormente e no trabalho de Gabriel (2010), segue sendo fortemente presente em debates educacionais e políticos mesmo a educação possuindo várias teorias sobre o assunto, com autores célebres que estamos citando ao decorrer das discussões sobre o multiculturalismo na educação. A ideia de currículo como prática de significação trazida por Silva (1999), citada por Gabriel (2010), insiste na necessidade de refletirmos quais conhecimentos e saberes devem ser transmitidos nas escolas, como e por quê? A autora defende que ao inserirmos discursos sobre a cultura e sua relação com o poder contribuimos para que consigamos “(re) significar a interface entre currículo e cultura, a partir das redefinições desses dois termos” (GABRIEL, 2010, p.224-225).

Portanto, cabe à educação refletir sobre o impacto da monocultura nos currículos, repensar sobre as identidades e singularidades dos indivíduos protagonistas nos espaços escolares considerando o caráter multicultural crítico dessas ações, afastando-se de quaisquer perspectivas que tendem a ignorar, silenciar e excluir o outro, construindo relações de troca cultural e espaços escolares que propiciem essas situações.

O último texto discutido na disciplina de Currículo e Multiculturalismo no Contexto Escolar, em 2017, foi de Santos (2014), chamado *Globalização, Multiculturalismo e Currículo*, para finalizarmos a inegável relação entre esses campos para uma educação de qualidade.

Para Santos (2014), a homogeneização imposta pelos detentores de poder intensifica os movimentos de afirmação do direito à diferença e o fortalecimento de grupos marginalizados social e culturalmente. Na educação essa globalização traz diversos desafios ao professor uma vez que sua sala não é homogênea como o currículo foi estruturado. “É fundamental entender que o processo de globalização

criou as condições para a intensificação do debate em torno da questão do direito à diferença” (SANTOS, 2014, p.32).

Atualmente, a questão da identidade tornou-se mais relevante que o de pertencer ao gênero humano, pois somos iguais apenas em direitos e estes também deveriam ser revistos adequando-se a cada região em que estão inseridos, como discutimos anteriormente sobre direitos universais. Com isso, Santos (2014) nos apresenta dois conceitos para discutir essa questão, sendo eles: o diferencialismo e o igualitarismo. Enquanto o primeiro existe em distinção do *ego* e do *alter*, no segundo não existe essa diferença porque estabelece a igualdade absoluta em matéria política, social, cívica entre os indivíduos.

Para compreendermos melhor, Santos (2014), fundamentado em Rouanet (*apud* SANTOS, 2014), apresenta que o

[...] *diferencialismo repressivo* (...) seria a forma mais primitiva de relação com o outro. Nesse quadro, a diferença do outro põe em perigo minha existência, desde que essa diferença é irremovível e não é possível, para mim, conviver com ela. Em segundo lugar, o autor apresenta o *igualitarismo abstrato*, que defende a ideia da igualdade entre todos os homens. Esse igualitarismo é adjetivado de abstrato, uma vez que postula a igualdade entre os homens, não atentando para as diferenças reais entre as pessoas, criadas no processo de desenvolvimento social e histórico (SANTOS, 2014, p.32).

Existe ainda uma terceira tipologia denominada *diferencialismo crítico* que seria a distinção entre o *alter* e o *ego* mas orientada em uma intenção emancipatória. Enquanto que no diferencialismo repressivo o ego cria em alter a diferença e com isso justificaria a dominação. A autora apresenta alguns exemplos de imagens criadas nesse diferencialismo como: avareza do judeu, indolência do judeu e irracionalidade da mulher.

Para Santos (2014), o conceito de multiculturalismo seria melhor expressado como interculturalismo uma vez que há mais nitidez em seu objetivo argumentando

que o prefixo “inter” favorece o sentido de interação e troca entre as diferentes culturas, enquanto que o “multi” só expressa as variadas culturas na sociedade, não valorizando a importância da interação entre elas. Segundo Santos (2014),

O sentido é que, ao entrar em interação com as outras culturas, uma dada cultura poderá se desestabilizar ou ser relativizada e até mesmo contestada em seus princípios básicos, expondo-se à crítica e à autocrítica, o que possibilita a eliminação dos aspectos negativos presentes nas diferentes tradições culturais (SANTOS, 2014, p.35).

A autora salienta, contudo, que outros autores optam pela expressão “multiculturalismo crítico” para evitar as limitações do conceito e da prática do mesmo, comprometendo-se a questão ética de solidariedade com o oprimido. Trazendo como desafio desenvolvermos um conceito que reconfigure o sentido de diferença como mobilização política mais do que autenticidade cultural (SANTOS, 2014, p.35).

Uma vez que a escola deve atender a todos de maneira multiculturalmente crítica, portanto, reconhece-se a relevância de darmos voz e protagonismo aos grupos oprimidos na sociedade que acabam por ficarem invisíveis na sala de aula. Sendo necessário a nós professores revertermos o tradicionalismo construindo um projeto político pedagógico democrático, crítico e reflexivo que considera importante cada indivíduo envolvido na construção de uma educação de qualidade.

Finalizando, para Santos (2014), para construirmos esses espaços de luta é necessário abertura para que

As culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que valorizem e deem voz às suas experiências, possibilitando ainda um diálogo entre essas diferentes culturas, condição fundamental para a criação, a ampliação e a consolidação de uma democracia radical (SANTOS, 2014, p.37-38).

4 CONCLUSÕES: POSSIBILIDADES E ENTRAVES

Analisando, portanto, diversas obras ligadas direta e indiretamente ao Multiculturalismo na Educação, podemos concluir que para uma educação baseada na pluralidade histórica, social, cultural, étnica, religiosa e de gênero, é absolutamente preciso que os envolvidos (sejam eles professores, alunos, comunidade, etc.) saiam da sua “bolha” e reflitam sobre si, sobre o meio em que estão inseridos, sua identidade, a existência do outro, suas práticas (sociais e pedagógicas) e reconstruam os currículos, bem como os espaços escolares, enxergando a escola como espaço de vivências, de críticas e de produções e reproduções de saberes e experiências trocadas em diferentes linguagens e expressões.

Nas palavras de Candau (2008b):

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada (CANDAU, 2008b, p. 34).

Dessa maneira, o horizonte da Educação é ampliado, permitindo o aproveitamento máximo dos recursos da escola e da comunidade na qual a instituição está inserida. Essas relações ainda não são discutidas com frequência na formação inicial e continuada, por isso precisamos de um investimento na Educação, disponibilizando uma base teórica para que os docentes tenham condições para atuar em uma educação multicultural.

A presente pesquisa buscou elucidar e trazer reflexões sobre o Multiculturalismo, evidenciando a urgente necessidade de sua abordagem na formação inicial e continuada de professores, a partir da leitura de autores renomados na temática. Ficou claro que o contexto vivenciado pelos estudantes fora do ambiente escolar é importante para seu processo educacional, inclusive suas singularidades e anseios, o aluno deve ser ouvido e respeitado em sua maneira de ser e viver.

Pudemos assinalar junto aos autores que o Multiculturalismo está presente nas escolas, mas é ignorado ou fica apagado, seja porque os profissionais da escola não o compreendem de fato, seja pela falta de estudos durante a formação profissional, aqui especificamente falando dos docentes. Aliás, as reflexões construídas nesta pesquisa demonstraram que há Multiculturalismos agindo ao mesmo tempo e sendo validados nas experiências escolares, porém, tais perspectivas apenas contribuem para a manutenção de um estado de silenciamento das minorias e para a homogeneização dos sujeitos atuantes na Educação, notadamente os alunos. No que tange à formação do professor, cabe uma reflexão profunda sobre o ser e o fazer docente, buscando desenvolver o necessário olhar crítico perante suas vivências na escola junto às crianças e jovens.

A questão do currículo escolar foi abordada de forma a demonstrar a ligação indissociável entre o Multiculturalismo e seus temas intrínsecos, tão presentes e ativos no cotidiano da sala de aula. As discussões elaboradas permitiram compreender o quão necessário é repensar as razões pelas quais ensinamos, para quê, para quem e como fazê-lo de forma a envolver todos os sujeitos sociais que participam da vida escolar, tendo suas singularidades, crenças e vivências legitimadas e valorizadas; mesmo para que a escola e a estrutura educacional (modos, tempos, espaços, conteúdos) mudem, esse trabalho pautado na coletividade supõe diálogo e parceria.

Explicitar as temáticas que fazem parte do Multiculturalismo precisam ser destacadas e efetivamente viabilizadas nas ações educacionais. Para tanto, esta pesquisa apontou caminhos possíveis para se repensar e alterar os moldes em que nos encontramos com uma formação significativa de todos os protagonistas da Educação. O investimento para uma educação de qualidade e democrática pautada no multiculturalismo crítico requer esforço em envolver a todos que estão inseridos na escola desde alunos, educadores, funcionários e comunidade, transformando-os em protagonistas onde suas ideias são ouvidas. Com suporte teórico e diálogo aberto é possível encontrarmos caminhos para a resolução dos problemas na sala de aula.

O multiculturalismo na educação é uma realidade e não uma suposição. Há urgência em efetivamente trabalharmos a pluralidade que embasa nossa sociedade, logo, o educador precisa ter subsídios teóricos para compreender esta questão durante e após sua formação inicial para as inúmeras especificidades em relação aos processos, tempos e formas de aprendizagens dos alunos, afinal, há várias maneiras de aprender. O modelo estrutural das instituições escolares vem de séculos passados e denota um grande descompasso com as mudanças sociais. Não há promoção de incentivo aos alunos e tampouco aos docentes que, em condições precárias de trabalho (para além da desvalorização da carreira), sentem-se desmotivados. A ampliação de nosso olhar docente permitirá compreender as entrelinhas inscritas nas relações que ocorrem dentro da escola.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, IN Diário Oficial da união, Ano CXXXIV, n. 248, p. 833-841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014b. Disponível em: L13005 (planalto.gov.br). Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Novo Ensino Médio**. Brasil, 2017b. Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 02 de out. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em 16 jul. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008c, vol.13, n.37, pp.45-56. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em 18 jul. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008a. 248 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, 2014, 37(1), 33-41. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em 06 de maio de 2021.

CANEN, Ana. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. In. **Revista Comunicação Política**, 2007, V. 25, nº 2. Pág. 91-107. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005.pdf. Acesso em 03 abr. 2018.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>. Acesso em 27 jan. 2018.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, set. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>. Acesso em 15 fev. 2018.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 149-181.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 182-211.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 90-124.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira, Consertos e remendos**. 2.ed. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

CHALUH, Laura Noemi. **Educação e diversidade**: um projeto pedagógico na escola. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. 157 p.

CONNELL, Robert W. Schools and social justice. **Montréal**: Our Schools/Our Selves. Education Foundation, 1993.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo**: mudanças culturais e práticas pedagógicas. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 212-245.

GARCIA, Edson Gabriel. **As caras da violência**: a construção da paz e a valorização da vida. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2014. – (Coleção conversas sobre cidadania)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 175 p.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals**: toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo**: mudanças culturais e práticas pedagógicas. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 67-89.

HEINE Bernd; NURSE, Derek (ed.) **African Languages**. Cambridge University Press, 2000.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IVENICKI, A., *et al.* Extensão Universitária, Multiculturalismo e Gênero na Formação Docente. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 19, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/07/Ed-Foco-v19-n1-mar14-jun14-final.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.

LACERDA, T. S., Carvalho, R. F. G., & Teixeira, R. C. O Apartheid na Política Internacional entre 1948 e 1994. **Conjuntura Internacional**, 12(3), 2016, p. 178-184. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conjuntura/article/view/10638>. Acesso em 05 de maio de 2021.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 125-148.

MARQUES, Indira C. da R.; TRINDADE, Anna T. C.; MACEDO, Érica A. A.; MOREIRA, Heitor A. da C. Ambiente escolar e segregação social. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46350-46364, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-313>. Acesso em 10 de Abr. De 2021.

MELO, José Wilson Rodrigues de. Multiculturalismo, diversidade e direitos humanos. In: **EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12., 2015, Curitiba,

Pr. Curitiba, Pr: Educere, 2015. p. 1495 – 1510. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16058_10161.pdf. Acesso em: 29 dez. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 17, p.39-52, jun. 2001. FapUNIFESP. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em 29 dez. 2017.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Multiculturalismo: mudanças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 38-66.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, p.156-168, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200012>. Acesso em 27 dez. 2017.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

MORENO, Montserrat. Ciência e ensino. In: MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva, *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Moderna, 1999. p. 21-59.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. (ISSN 1645-1384). Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 05 fev. 2018.

PARO, Vitor: **Administração escolar introdução a crítica**. 14. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. **Estágio e Docência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS. Boaventura Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social: **Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papyrus Editora, 2014.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?)**: práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil. Dissertação (Mestrado de Educação) - Universidade Federal de Pernambuco/Câmpus do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Cauaru, p. 218, 2014. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/11275/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Anna%20L%c3%adssia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 11 de abr. 2021.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CANEN, Ana. O que dizem as teses e dissertações sobre questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 1, out. 2015. ISSN 2178-8359. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/541>. Acesso em 02 jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. “**Levantando a pedra**”: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 15 fev. 2018.