



CURRÍCULO MULTI/INTERCULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Multi/intercultural curriculum in the school context: implications for teaching practice

Darianny Araújo dos Reis¹

(Recebido em 27/04/2014; aceito em 12/11/2014)

RESUMO: O presente artigo é um recorte da pesquisa concluída no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Incide sobre parte da revisão de literatura realizada no contexto de uma investigação de natureza qualitativa, orientada pela metodologia do estudo teórico. Tem como objetivo refletir sobre o multiculturalismo e o interculturalismo, como perspectivas educacionais, associando-os ao currículo escolar. Problematicamos a constituição de um currículo multi/intercultural, no sentido de explicitar aspectos pedagógicos e as suas implicações para a prática docente, sobretudo, quando os(as) professores(as) são confrontados(as) com a diversidade e as diferenças que se (des)encontram no espaço da escola. Portanto, para compor esta reflexão, buscamos tecer um diálogo a partir dos contributos teóricos de estudiosos do campo como Candau, Silva, Fleuri, Giroux, McLaren, Sacristán, Santomé, dentre outros. Com base no estudo, torna-se relevante a necessidade de pautar na escola a discussão sobre as diferenças e a diversidade a fim de repensar e reorientar a formulação de currículos multi/interculturais no contexto cotidiano das práticas docentes.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Interculturalismo. Currículo multi/intercultural. Prática Docente.

ABSTRACT: This article is part of a research completed under the Graduation Program studies in Education of the Federal University of Amazonas. This investigation puts an emphasis on the literature revision of a qualitative research, guided by the theoretic study methodology. It has as a goal to reflect on the multiculturalism and the interculturalism as educational approaches, associating it to the school curriculum. We question about the development of a multi/intercultural curriculum, in order to clarify pedagogical principles and their implications on the teaching practice, especially when the teachers face the diversity and difference in the school. Therefore to elaborate this study we search for a dialogue from the theories of Candau, Silva, Fleuri, Giroux, McLaren, Sacristán, Santomé, and others. Based on the study, we conclude that it becomes more and more important to rethink and refocus the development of curricula in the multi/intercultural daily context of the teaching practices.

Key-words: Multiculturalism. Interculturalism. Curriculum multi/intercultural. Teaching Practice.

Introdução

A educação escolar pública está emblematicamente marcada pela coexistência de demandas sociais e culturais multifacetadas e, portanto, encontra-se enredada por uma complexidade, inescapável às práticas pedagógicas. Esta realidade patente objetiva-se face a um mundo cada vez mais globalizado em termos econômicos,

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, desde 2013. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Brasil. E-mail: darypedagoga@hotmail.com

sociais e culturais e ao reconhecimento da diversidade cultural (étnica, religiosa, linguística, de gênero, de classe), implicando à escola, de um modo geral, e ao fazer docente, em particular, a recontextualização de processos curriculares capazes de potencializar os significados, os sentidos e as representações produzidos nas relações entre os diferentes sujeitos da escola. Durante muito tempo, quando se fala mais diretamente dos sujeitos-alunos(as), a escola absorveu estas demandas uniformemente, ou seja, orientada por processos didáticos, pedagógicos e curriculares padronizados, unidirecionados, mesmo que voltados para sujeitos ou grupos heterogêneos, com particularidades diversas. Embora o reconhecimento e a vivência das diferenças seja ainda um desafio, por outro lado, é na sua variante crítica que a escola poderá figurar como espaço de resistência e de transformação.

Para compreender melhor esta vigência, o artigo objetiva refletir brevemente, considerando os limites deste texto, acerca dos termos multiculturalismo e interculturalismo com o intuito de articulá-los à educação e ao currículo escolar. Sendo assim, tornamos válido o sentido de explicitar aspectos pedagógicos de um currículo multi/intercultural e suas implicações para a prática docente, sobretudo, quando os(as) professores(as) são confrontados(as) com a diversidade e as diferenças que se encontram ou desencontram no espaço da escola. Diante do exposto, a escola é chamada a assumir novos e desafiadores arranjos, especialmente em seu currículo, pois este último configura-se como um importante instrumento de produção de identidades culturais, sociais e pessoais.

Perspectivas multi/intercultural em educação

As perspectivas educacionais ancoradas no multiculturalismo e no interculturalismo conferem-nos um aporte teórico que não está fechado em si mesmo, ao contrário, é de caráter amplo, multirreferenciado e polissêmico. O debate em torno do multiculturalismo, assim como, da perspectiva intercultural nos leva a um arcabouço de ideias e concepções bastante plurais, por vezes, dicotômicas, uma vez que estão asentadas em visões epistemológicas, políticas e filosóficas. Assim, privilegiamos as contribuições de estudos concernentes ao multiculturalismo e ao interculturalismo na acepção da pedagogia crítica (MCLAREN, 1997), que lança um olhar aclarador desses campos conceituais, de maneira que possamos situá-los aberta e democraticamente.

Segundo Canen & Oliveira (2002, p.61), o multiculturalismo é interpretado por diferentes abordagens, mas quando está relacionado a uma versão crítica é denominado de multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica. Em suas origens, especialmente no contexto dos Estados Unidos, o multiculturalismo, como expressa Torres (2001, p. 196) “está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas”. O termo está vinculado, de alguma forma, às lutas políticas pela defesa de direitos e reconhecimento de identidades e diferenças, de grupos minoritários, marginalizados e excluídos.

Por isso, “[...] o multiculturalismo funciona como um revelador, trazendo à tona as contradições e os paradoxos de uma sociedade que se professa universalista, mas é, de fato, monocultural” (SEMPRINI, 1999, p. 90). Nesse excerto, o autor nos alerta para a monoculturalidade presente na sociedade que entra em choque com o multiculturalismo, já que se constitui como uma ameaça à força cultural dominante e homogeneizadora, estreitamente associada ao enfoque moderno e iluminista de

sociedade, de homem, de concepção de mundo para o qual a identidade é percebida como uma essência, estável, fixa (CANEN & OLIVEIRA, 2002).

McLaren (1997) faz referência ao multiculturalismo, a partir de ênfases diferentes. Fala do multiculturalismo conservador, liberal, liberal de esquerda e crítico ou de resistência. Dentre as posições citadas, adota a do multiculturalismo crítico, no qual, além da interpretação crítica sobre as anteriores, reflete e compreende a diversidade não como um fim em si mesma, mas como construção social, como elemento fundamental que precisa ser afirmado no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social.

Para o multiculturalismo crítico ou de resistência importa denunciar e entender como discriminações (em suas diferentes discursividades), como exclusões relativas às dinâmicas sociais, de classe, de raça ou de gênero forjam a construção dos conhecimentos, dos valores e das identidades na sociedade e, em particular, nas instituições escolares. Importa, também, elucidar como estratégias discursivas e culturais que estereotipam e elaboram descrições unilaterais, naturalizam sentidos e conceitos atribuídos a grupos, pessoas etc. De acordo com Fleuri (2000, p. 5):

[...] o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, as culturas cruzam-se de maneira conflitiva, não-harmônica, pois as diferenças que daí decorrem são também determinadas pelos processos históricos, por relações de poder e, portanto, mobilizam processos políticos e sociais (CANDAU, 2002). Desse pensamento resulta o pressuposto de que o multiculturalismo crítico assume o desafio de operar contra preconceitos e desigualdades, questionando a respeito da construção das diferenças e das alternativas de emancipação das minorias.

Para Semprini (1999), o multiculturalismo move-se conceitualmente ao que descreve como *epistemologia multicultural*. O autor destaca quatro aspectos no âmbito desta epistemologia, sendo eles: *A realidade é uma construção* - esta assertiva, para a epistemologia multicultural afirma que a realidade social existe independentemente dos sujeitos ou da linguagem que a descreve. *As interpretações são subjetivas*, ou seja, a interpretação é “essencialmente um ato individual”. Portanto, os sujeitos constroem narrativas que lhes são próprias. *Os valores são relativos* - a principal consequência do caráter subjetivo da interpretação é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade. Assim, as interpretações passam a ser relativas. *O conhecimento é um fato político* - o conhecimento nasce do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma visão da realidade, uma perspectiva entre outras. Desse modo, o conhecimento é uma escolha intencional. *A epistemologia multicultural* contrapõe-se e coloca-se criticamente frente à *epistemologia monocultural*.

Em termos de escolarização, uma educação de caráter multicultural crítico é complexa e sensível à diversidade cultural, estando envolvida em múltiplas articulações e convivências intersubjetivas, fazendo emergir como improrrogável à escola, a necessidade de (re)formular e ressignificar seu currículo em oposição à

homogeneização. Desse modo, o universo cultural e material dos alunos e das alunas torna-se elemento-chave para a promoção de práticas educativas multiculturalmente situadas. E mesmo que os sistemas de ensino ou as escolas apresentem alguma passividade referente ao multiculturalismo, não se pode negar a pluralidade sociocultural existente nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, e como afeta as ações e as interações de seus diferentes sujeitos. Entretanto, apenas dirigir-se a um conjunto de alunos e alunas de formações étnicas, culturais ou sociais diferentes não qualifica a educação como sendo multicultural do ponto de vista da pedagogia crítica. É preciso um comprometimento pedagógico que traduza o multiculturalismo em processos de ensino-aprendizagem efetivamente coadunados com o combate às discriminações, aos estereótipos, às desigualdades ou a qualquer tipo de exclusão.

Dessa maneira, a construção de um projeto pedagógico que contemple uma “cartografia cultural” democrática, onde as vivências, as histórias, as linguagens, os saberes e os fazeres são reconhecidos, respeitados e valorizados, assegurando as diferentes formas de pensar, sentir e agir demonstra, dentre outros, o sentido crítico do multiculturalismo em educação. Nos meandros teóricos da pedagogia crítica, a educação multicultural deve estar “colada” aos contextos das lutas dos grupos culturalmente dominados. Esta prerrogativa representa “descortinar” a lógica pela qual os significados são atribuídos aos grupos, às pessoas, tanto dentro como fora da escola, com o propósito de construir espaços onde diferentes vozes possam colocar-se abertamente, exprimindo aquilo que lhe é específico, entrecruzando posições, ações e superando fronteiras bem demarcadas pelas relações desiguais de poder.

Nessa direção, de fato, o currículo constitui-se como elemento potencial para que se introduza e se experencie a perspectiva multicultural crítica nas instituições escolares, mas é preciso entender que os sujeitos reais dão significados diferenciados às suas experiências educacionais à luz das suas vivências pessoais, muitas vezes, contrastantes com a cultura convencionalmente reproduzida nos espaços-tempos da escola. Desse ponto de vista, a educação multicultural abarca a complexidade das experiências humanas que são delineadas e circunscritas à cultura ou às culturas, ao universo histórico e social.

Essa visão mais crítica do multiculturalismo converge para a perspectiva intercultural, uma vez que ambos compartilham sentidos comuns quando estabelecem relações entre cultura e poder. Tanto o multiculturalismo como o interculturalismo, numa postura crítica, questionam a construção das diferenças, a interação entre culturas diferentes sob o ponto de vista dos contextos e processos históricos nos quais se inscrevem.

Diante da compreensão de que o multiculturalismo crítico também é reconhecido como perspectiva intercultural crítica (CANEN & MOREIRA, 2001), estudos² correntes buscam conjugar as perspectivas multicultural e intercultural deslocando-as para o campo educacional, em geral e, para o currículo, em particular. Assim, é possível pensar a educação multi/intercultural, configurada como uma maneira de analisar, explorar e ampliar o aspecto da diversidade social/étnico/cultural

² Apontamos os estudos de STOER, Stephen R. ; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

evidenciando-se como um aporte teórico-epistemológico alternativo, criticamente localizado. Na visão de Fleuri (2000, p. 5),

“a perspectiva intercultural de educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam (Idem, p.7)”.

Em consonância com o exposto pelo autor, a perspectiva intercultural, mais do que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das diferenças, percepção dominante na perspectiva conservadora do multiculturalismo, supõe a interrelação entre os diferentes grupos socioculturais, reconhecendo que nesse processo há um complexo campo de confrontos e de enfrentamentos que podem ser transpostos, não só, mas por uma dialogia da alteridade. Especificando a perspectiva intercultural, Candau (2000, p. 23) elenca, dentre outras, algumas de suas características fundantes:

- a. Promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
- b. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução;
- c. Afirma ser os processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”;
- d. Endossa a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
- e. Não desvincula as questões da diferença e da igualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

Como expressão do que acima está sublinhado, a perspectiva intercultural anuncia, por isso, reinventa uma educação que reconhece o “outro”, que promove o diálogo, que “negocia e enfrenta os conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre os diferentes grupos socioculturais, mas que é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente construídas” (idem, 2000, p. 23). Na perspectiva intercultural tem-se a consciência de que o diálogo que se estabelece com o “outro” pressupõe, de certa forma, relações de ambiguidades e confrontos, por se imbricarem às assimetrias de poder. Pois, muitas vezes, o “outro” é visto pela ótica da subalternização ou hierarquização (superiores e inferiores), é visto negativamente por representar uma ameaça ao “eu” ou “nós”.

Conforme Fleuri (2003, p. 17), o termo educação multi/intercultural tem sido uma constatação nos trabalhos de Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, ambos portugueses, indicando “o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”. De fato, a educação multi/intercultural não deixa de ser menos complexa. Moreira e Candau (2003, p. 161) descrevem, com as seguintes palavras que,

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais

confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

A escola, via de regra, ainda tem dificuldades frente o desafio da educação multi/intercultural porque deságua em alguns paradoxos e ainda desconhece estratégias de efetivar isso no seu cotidiano. Ocorre que a escola, ao longo de sua trajetória, consolidou-se sob sólidas bases homogeneizadoras, tradicionalmente monocultural, referenciada em teorias e metodologias ocidentais hegemônicas, ou seja, assentadas numa visão eurocêntrica, branca, idealizada.

A utilização de modelos importados da cultura letrada estimulou e deu suporte ao percurso da educação brasileira, assim como, a estrutura e o conteúdo estavam não para atender aos interesses mais prementes de nossa sociedade – incluindo aqueles das camadas desfavorecidas - mas para reforçar os interesses e *habitus* de grupos que se sustentam na estrutura do poder. Por mais que a escola avance no sentido de ‘interiorizar’ a diversidade e as diferenças no seu *que-fazer* pedagógico e que isso faça parte estrategicamente da sua proposta oficial, incluindo-se o currículo instituído e instituinte, as dificuldades de mudanças estarão presentes.

Através do recrudescimento da importância do elemento cultural para o estudo do universo escolar e de seu conteúdo curricular, é possível verificar que, de fato, a escola consolida marcas sociais e culturais endogenamente em sua estrutura, em seu funcionamento, em suas práticas internas, em sua materialidade que necessitam de um olhar atento, a fim de que parâmetros de dominação, sujeição ou exclusão não sejam cristalizados e, por isso, difundidos, consciente ou inconscientemente. A cultura da escola, pela via da monoculturalidade, cerceia espaços, mina a abertura para manifestações diversas e absolutiza conhecimentos e saberes que, com efeito, preservam o *status quo* no qual a escola está assentada. Candau (2000, p. 52) destaca que,

[...] as nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural.

Examinar em que padrões culturais se estabelecem a lógica de funcionamento, estrutura e organização da escola e seus reflexos nas salas de aula, como também promover ações educativas fundadas em constante reflexão, auto-reflexão e na responsabilidade social, expressa um passo significativo para a formulação de ferramentas de luta contra qualquer tipo de exclusão ou reprodução de desigualdades no âmbito escolar, daí seu viés contra-hegemônico. As salas de aula são espaços privilegiados para que as demandas sociais e culturais que as colorem possam conferir a forma e o conteúdo do currículo escolar, muitas vezes, impermeável à uma política da diferença.

Currículo multi/intercultural

O currículo tem sido expressão de distintos sentidos e significados, daí se constituir em um conceito polissêmico. A palavra *curriculum* advém do latim e significa o curso, a rota, percurso a seguir. Goodson (1996) o examina como um percurso a ser seguido, portador de prioridades sociais e diz respeito à forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e transmitidos no processo de

escolarização, portanto, o currículo figura como uma “tradição inventada”. O currículo escolar tem uma história ou histórias a partir da qual ou das quais se formula uma *teorização curricular*³. Com efeito, esta teorização produz abordagens que demarcam concepções e teorias sobre o currículo, que vão desde as teorias tradicionais, como as Teorias da Reprodução, às Teoria Crítica e Pós-Crítica do currículo que diferenciam-se das teorias tradicionais precisamente porque a abordagem lançada sobre o currículo põe em xeque a questão política e de poder que o envolve (VEIGA-NETO, 2005), além de ideológica, cultural e histórica.

A teoria crítica do currículo, como veicula Moreira (2005) é um campo bastante produtivo e fértil, embora venha enfrentando, recentemente, um estado de crise instaurada pela dificuldade de fazer chegar concretamente, na prática pedagógica, os avanços teóricos elaborados para o campo curricular, ou mais especificamente à prática docente. Portanto, a crise que assola a teoria crítica do currículo não se estabelece por motivos ligados à teoria, mas à prática. Indo além, sendo a teoria crítica um instrumento de resistência e contestação a processos ideológicos ocultados na relação teoria-prática, a sua efetiva tradução para a prática exige assumir politicamente um projeto educacional eminentemente emancipatório, por vezes, inviabilizado em função de interesses hegemônicos que se sobrepõem aos interesses de grupos minoritários político, econômico e culturalmente.

Contudo, é sob o ponto de vista da teorização crítica do currículo e, em uma de suas “tendências”, os *Estudos Culturais*⁴ que busca-se compreender a relação entre escola, currículo e cultura vinculando-os à questão da diversidade cultural e das diferenças. Segundo Giroux (1995) os Estudos Culturais acentuam a relação entre cultura, conhecimento e poder.

A educação escolar e o currículo, analisados sob a luz dos estudos culturais, estão intimamente enredados com o processo cultural (MOREIRA; SILVA, 1995). O território da escola, como uma arena social, acaba sendo o espaço onde há, inevitavelmente, processos de encontros/desencontros de culturas. A respeito da diversidade, teoricamente, muito se tem avançado na discussão do caráter plural da educação, seja retrospectiva ou prospectivamente, porém, no plano prático, a escola brasileira, salvo exceções com experiências profícuas, ainda está sedimentada sob um alicerce monocultural e universalista.

O currículo escolar é uma construção histórica situada no tempo e no espaço, definindo-se, não só, mas a partir da cultura de uma sociedade. Diferentes discursos sobre o currículo são produzidos em tempo e espaço diferentes. O currículo significa intencionalidades, representações diversas que podem produzir efeitos tanto na escola como fora dela. A intencionalidade do currículo nem sempre corresponde a uma visão de mundo, de ciência, de sociedade, de homem e mulher que expresse significativamente o pleno desenvolvimento de processos humanizadores e emancipatórios. O currículo não é um elemento do processo educacional que se

³ Veiga-Neto (2005) faz uso da expressão Teorias do Currículo “para designar um hoje amplo campo de conhecimentos que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da linguística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas”.

⁴ Os Estudos Culturais, segundo Berticelli (2001), têm origem na Inglaterra e vêm influenciando significativamente a questão do currículo. Esta tendência está estreitamente alinhada às diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo etc, portanto, o currículo tem a função de desmistificação, de desocultação, não podendo ser indiferente às questões culturais.

forma de maneira estanque, estática. É um conceito questionado, redefinido, reconceitualizado frente às necessidades de uma sociedade em constante processo de transformação, por isso, território de disputa. Esse processo de reconceitualização não é meramente um modo evolutivo, contínuo de melhor adequação do currículo.

A história do currículo deve ser compreendida também por seu caráter descontínuo e de rupturas. Isto implica dizer que diferentes posições ideológicas e de grupos sociais atravessam a história do currículo, em meio a lutas e conflitos, num determinado momento, numa determinada sociedade. Implica, sobretudo, que os saberes e os conhecimentos legitimados na escola, por exemplo, caracterizam a força dos grupos que figuram como dominantes, de maior prestígio (SILVA, 2001).

De certa maneira, a escola tem falhado em superar as barreiras impostas pela cultura curricular acadêmica que, historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos saberes socialmente aceitos e legitimados, silenciando os grupos culturais minoritários (mesmo eles patentemente fazendo parte da realidade escolar), os saberes locais e suas microculturas, que podem, de algum modo, ser aprisionados ideologicamente no sentido de uma reação. Afirma Santomé (1995, p. 161) ao falar da cultura escolar, “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. O autor ao refletir as culturas/vozes silenciadas chama a atenção para a mobilização de um projeto curricular emancipador, fomentador da justiça social.

Quando referimo-nos em ouvir as vozes silenciadas (sejam de alunos, de pais ou de professores) no currículo escolar, chamamos atenção para o fato de que, sendo a escola um espaço de convivência, de intersubjetividades, o exercício da alteridade não pode prescindir da liberdade de ideias, pensamentos e da própria construção do conhecimento, das contradições e conflitos que corporificam e atuam cotidianamente nesse espaço.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno e destituí-lo de poder (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 137).

De maneira fragmentada e reducionista, as escolas introduzem no currículo, temáticas ligadas às culturas silenciadas ou negadas reservando-as às datas comemorativas. Esses “currículos turísticos” (SANTOMÉ, 1995) acabam cerceando e marginalizando modos específicos de expressão, histórias, noções particulares sobre raça, classe, religiões etc.

Sob este prisma “um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (Idem, p. 172). E isto pressupõe que a escola busque novas formas de conceber e ressignificar o currículo, sobretudo, pela necessidade do reconhecimento do caráter polissêmico que a constitui como instituição. Portanto, sendo importante reconhecer a condição dos sujeitos nas

relações que estabelecem com o todo social e material, como seres inconclusos nas feitura da existência, das experiências, nos modos que inspiram e desafiam a compreensão da realidade. A escola ao assumir sua polissemia, no seu currículo, precisa promover espaços de diálogo, de abertura ao outro, numa atmosfera democrática, onde também,

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder (SILVA, 1995, p. 201).

As representações estão intrinsecamente associadas ao caráter multi/intercultural do currículo e precisam ser levadas em conta, já que a representação é um processo de produção de significados sociais emanados de discursos distintos. As representações situam-se num campo complexo de disputa, portanto, traduzem valores, crenças e formas de poder.

O currículo tem sido lugar de divulgação das representações. Portanto, vale a pergunta: sob qual discurso e narrativa ele tem sido construído e inspirado? A quem ele dá o direito de contar sua história? A configuração do currículo, dessa maneira, passa por uma decisão política (SACRISTÁN, 1998). Esta decisão implicará na manutenção ou não da hegemonia dominante, das representações válidas e aceitáveis, dos valores e comportamentos formulados no bojo da cultura. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se também como um instrumento de resistência e transformação de padrões socioculturais dominantes.

A escola revelou-se e, ainda revela a incompatibilidade de seu currículo monocultural com as demandas sociais. Candau, quando reflete sobre a cultura escolar cristalizada na escola, aponta que [...] A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades (2000, p. 53). Dessa forma, a monoculturalidade nas práticas e currículo escolares tem presença marcante e um sentido político e ideológico. Assim Grignon (1995, p. 182) sustenta:

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão (GRIGNON, 1995, p. 182).

Um currículo multi/intercultural contrapõe-se ao monoculturalismo, busca a quebra de paradigmas, caminha para a mobilização e articulação dos atores sociais da escola e além de seus muros, representa um avanço na tentativa de balançar e modificar as estruturas sedimentadas e fragmentadas do currículo. Um currículo multi/intercultural é contra-hegemônico e não abre mão de práticas pedagógicas críticas e conscientes, de uma sólida formação de professores(as) que militem contra a hierarquização, a burocratização, a imposição e a exclusão, com vista a

horizontalizar as relações de poder, democratizar as decisões, enfim, que conheçam e compreendam a realidade da comunidade e de seus alunos e alunas, bem como, as representações que se inscrevem no cotidiano escolar.

Desestabilizar discursos e práticas engessadas na forma convencional, na hierarquização existente na escola, tem sido um importante subsídio para tornar exequível um currículo multi/intercultural. Um redimensionamento da cultura escolar buscará, via de regra, superar a cultura do autoritarismo, da burocracia, da uniformização e seletividade, da disfarçada hostilidade face às diferenças e, assim, considerar outros sentidos e interpretações, que não sejam os que estereotipam e excluem, atribuídos aos diversos sujeitos e grupos no interior da instituição escolar.

Prática docente multi/intercultural

A escola está a serviço da formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, portanto, suas atribuições voltam-se à responsabilidade social de provocar, permanentemente, a leitura crítica da realidade que se impõe contraditória, plural e desigual, percebendo o movimento dialético que se dá nas relações e interações entre os seus mais diferentes sujeitos. Dessa forma, cabe-lhe reclamar uma educação atenta ao que subverte a inclusão, a qualidade, a criticidade, a rigorosidade (FREIRE, 1996) necessárias à sua existência democrática.

A escola contemporânea do século XXI é convocada a lidar com temáticas sociais cada vez mais complexas e, nessa perspectiva, os(as) educadores (as) são colocados frente a situações, em especial, pedagógicas que exigem o esforço da reflexão crítica e engajada, resultado de um *continuum* formativo que deve-se processar numa visão mais aberta, global e localmente situada das questões sociais mais relevantes. Para Giroux (1995 p. 88) essas temáticas “exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as”.

Uma escola que se direcione à compreensão de si própria diante das necessidades cotidianas de ensino e aprendizagem ligadas às diversidades de semântica, de linguagem, da corporeidade, das expressividades cultural e social substanciadas pelas referências que os alunos e alunas possuem, qualifica as intervenções educativas, permitindo que os saberes e os conhecimentos se cruzem, se combinem, se aproximem ou distanciem. Esta escola concatena-se com a ideia formulada por Santomé (1995, p. 166) para quem “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político”.

A participação intelectual e política dos(as) professores(as) na análise, reflexão e (re)significação das práticas pedagógicas convergentes à diversidade e às diferenças, das suas formas de produção e da sua problematização pode favorecer a assunção de realidades e experiências plurais que penetram a dinâmica da escola e da sala de aula. É fundamental à prática docente a consciência das diferenças, uma vez que, permite perceber que grupos sociais, culturais e pessoas são singulares, têm histórias de vida próprias, visões de mundo distintos.

Por vezes, os(as) professores(as) caem em armadilhas perigosas pois, frente aos alunos(as) poderá assumir uma visão polarizada: de um lado, o aluno bom, educado, disciplinado, obediente, atencioso, interessado e, enquanto que do outro, o

aluno indisciplinado, rebelde, preguiçoso, agressivo etc. A diferença está materializada na sala de aula e choca-se, com alguma constância, à imagem idealizada que o(a) professor(a) possui do(a) aluno(a).

No ensejo, recorreremos a Semprini (1999, p. 11) ao argumentar que a diferença “não é simplesmente, ou unicamente, um conceito filosófico, uma forma semântica. A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas”. Essa perspectiva, em realidade, escapa à prática docente e ao currículo da escola quando negada ou mascarada.

A ação dos(as) professores(as) revolucionários (MCLAREN, 2000) põe em xeque a articulação da igualdade e da diferença na reconstrução da dinâmica educacional, podendo até mesmo, juntamente com outros setores da sociedade, provocar mudanças no contexto de políticas educacionais que possam favorecer o fomento de projetos autonomamente orientados para a construção de relações dialógicas e humanizadoras em âmbito escolar. As diferenças não podem ser vistas como estigmas, marcas infamantes, mas como mola propulsora à emancipação humana. A humanização está comprometida com a renovação, com a transformação, com a sobrevivência e o enriquecimento da condição humana (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 1998, p. 21).

Sendo assim, as diferenças necessitam ser representadas, questionando-se também como se comportam os sistemas de representação, uma vez que “a representação é um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2005).

Daí serem os(as) professores(as) protagonistas na criação de espaços para o desenvolvimento da pedagogia crítica, exigente quanto ao não silenciamento das múltiplas vozes que compõem o dia a dia da escola, denunciando as formas de submissão, preconceitos, estigmatizações arbitrárias, o que exige para além, uma ética engajada (GIROUX; SIMON, 1995, p. 106).

A partir desse ponto de vista complementamos que os(as) professores(as), sobretudo, precisam promover articulações entre as diversidades e as diferenças existentes, favorecendo aos alunos e às alunas o trabalho coletivo e integrado. Isso significa combater preconceitos e incentivar atitudes positivas concernentes às diferenças, elucidar as relações de poder envolvidas na construção das diferenças e conduzir modos alternativos de promoção de discursos curriculares, onde tanto as representações de vozes culturais distintas quanto o diálogo entre as diferenças sejam parte intrínseca dos processos educativos e do currículo.

Ao relacionar o currículo oficial com o currículo real ou em ação (praticado) no cotidiano da escola, pode-se perceber que a presença e a valorização das diferenças culturais e sociais, colocadas por decreto, não garante o respeito efetivo às diferenças, podendo até mesmo esconder-se em práticas que materializam o não atendimento das necessidades pedagógicas, coletivas ou individuais dos(as) alunos(as). E por esta razão, quando há a legitimação de discursos que se perpetuam numa negadora de sentido(s) à existência das diferenças, principalmente, em função de uma visão que equipara a diferença à desigualdade, aí reside o aprofundamento da inferioridade atribuída ao ‘outro’.

O olhar crítico sobre os contextos sociais e culturais que envolvem os alunos e as alunas possibilitará, aos professores e professoras, um trabalho potencializador de ações que transcendam as fronteiras teórico-metodológicas da cultura tradicional da escola. Assim sendo, a educação multi/intercultural constitui-se, em última análise, em questão de direitos humanos, pois está atrelada à luta contra todo e qualquer tipo de *apartheid* e à defesa de processos sociais e culturais cada vez menos excludentes. A partir desse ponto de vista, um currículo multi/intercultural poderá ser um importante interveniente para uma efetiva inclusão no interior da escola, convertendo o processo educativo por meio de práticas didático-pedagógicas comprometidas com o direito de todos a aprendizagens significativas e contextualizadas, antidiscriminatórias. É um currículo desafiador para o coletivo escolar, sobretudo, para os(as) professores(as).

E como bem postulou Paulo Freire (1996), é no processo de conscientização crítica, que implica em ações transformadoras, que os sujeitos modificam a história transformando-a em possibilidade, pensando e agindo de maneira autônoma em relação às situações-limites, construindo o *inérito-viável*, assentado numa práxis libertadora.

Considerações finais

As perspectivas multicultural e intercultural da educação trazem-nos importantes subsídios para repensarmos o papel da escola e ressituar a prática docente frente à diversidade e às diferenças presentes no espaço escolar. Daí a necessidade de aprofundar o que conhecemos ou pretendemos por currículo multi/intercultural, uma vez que representa, sobretudo, um projeto de formação que está intrinsecamente ligado ao contexto político, cultural, econômico e histórico em que se inscreve. Portanto, é preciso considerá-lo sob o enfoque crítico. Nesse sentido, para o currículo multi/intercultural, as diferenças culturais não estão afastadas das relações de poder, ao contrário, influenciam-se mutuamente. E, por sua vez, as diferenças dizem respeito a ideais democráticos e humanizadores que desmascaram práticas de exclusão.

No conjunto das complexas implicações que a diversidade e as diferenças comportam, é imprescindível que o currículo escolar seja flexibilizado para que os conteúdos, as estratégias, os saberes e as múltiplas experiências de aprendizagens sejam significativas para os alunos e alunas, onde as diferentes representações e narrativas sejam democratizadas. Os professores, nessa direção, são indispensáveis na gestão do currículo, recontextualizando-o frente à realidade vivida, transitando, desse modo, de uma prática técnico-reprodutivista para uma prática progressista e emancipadora.

Em suma, o currículo perde seu caráter, por tradição, monolítico, e ganha traços de um currículo multi/intercultural, uma vez que dentro ou fora do espaço-tempo escolar “é preciso encher o mundo de histórias que falam sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos” (COSTA, 2005, p. 65). Um currículo multi/intercultural é para todos, está voltado para formar sujeitos na/para uma cidadania ativa e, por sua vez, deverá ter como princípio norteador o sucesso de todos na escola. Com este propósito, à escola compete o desafio de assumir novos arranjos pedagógico-curriculares refletindo os

percursos formativos dos alunos e alunos, desenvolvendo ativamente e de maneira compartilhada e coletiva o seu papel educativo.

Referências

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANEAU, V. M.(org.). Interculturalidade e educação escolar. In: CANEAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus. p. 15-43, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A.de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set-dez, 2002. pp. 61-74.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?. In: III **Seminário** de Pesquisa em Educação da Região Sul-Anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPED-CD rom, 2000. pp. 1-15.

_____. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, v.21, n.73, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA. T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e formação docente. In: Moreira, A.F. e Silva, T. T. (org.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 7-20.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio-ago, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Papirus, 2001.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.