

RAFAEL LIMA

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

GOIÂNIA

2023

RAFAEL LIMA

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Norma Aparecida Cardoso

GOIÂNIA

2023

RAFAEL LIMA

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, do Curso de Pedagogia,
da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.

Profa. Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____()

Profa. Convidada: Ma. Patrícia Marcelina Loures

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____()

Nota final: _____()

Goiânia, ____/____/2023.

A Deus agradeço pelo privilégio e sentido da vida. Todos os meus esforços perderiam ímpeto não fosse pela crença em seu filho Jesus, pois em seus ensinamentos aprendi o valor de cultivar atitudes coerentes às minhas crenças. Dedico a minha mãe Gizélia que me incentivou sem ressalvas, a minha avó Jeni que me aconselhou com sua sabedoria ímpar, a minha tia Naura que me deu suporte material para meus estudos e ao meu amor Tamyresque me fez ver as circunstâncias adversas com olhar otimista. Dedico aos meus amigos e a todos que indiretamente participaram da minha formação depositando sua crença em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas colegas de curso, Gabriela, Esther, Beatriz, Lybna, Jennifer, Ivaneide e Noemi, que acrescentaram a minha formação rigor, afetividade, solidariedade, empatia e senso de humor. Ao corpo docente da licenciatura em Pedagogia que me possibilitaram exercitar o pensamento e avançar em meus conhecimentos. Foram eles que, sem medir esforços, me deram subsídios para me constituir professor. Agradeço sem ressalvas a minha orientadora, Prof.^a Ma. Norma Aparecida Cardoso, que com seu olhar criterioso e pertinente me conduziu para às reflexões que constituem boa parte da presente pesquisa. Grato pela sua atenção e disciplina que nortearam minhas pesquisas para explorar conhecimentos, que sem o seu auxílio, não haveria compreensão. À Prof.^a Ma. Patrícia Marcelina Loures que iniciou este percurso comigo e de bom grado aceitou o convite para ser a leitora desta pesquisa. Lembro-me que fui surpreendido por sua espontaneidade e acolhimento, são lembranças que vou guardar na memória.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando”.

(João Guimarães Rosa)

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Rafael Lima¹

Norma Aparecida Cardoso²

Resumo: O presente estudo trata da temática “educação, cultura e currículo numa perspectiva multicultural” que propõe investigar como se dá a relação educação, cultura e currículo e como o currículo numa perspectiva multicultural pode contribuir para a formação de professores. Esta pesquisa busca refletir criticamente a educação formal, abordando aspectos da educação na perspectiva do multiculturalismo para viabilizar uma formação docente pautada pela diversidade cultural. Realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, envolvendo um relevante quadro de referências de vários autores de campos diferentes do conhecimento como: Brandão (1981); Laraia (1986); Silva (1999); Charlot (2013); Santos (2017), Moreira e Candau (2013); Lopes e Macedo (2011), entre outros. Discute-se que, a educação não se realiza independente dos processos culturais que fazem parte das sociedades humanas, pois ela se envolve com tudo que dada sociedade produz na relação com a natureza e com o social. O currículo é um elemento importante na educação em que se definem os conhecimentos, saberes e comportamentos que devem ser incorporados pela educação e também é concebido conforme o projeto de dada sociedade, mediante uma teoria e o contexto histórico. O presente estudo considera fundamental um currículo que expressa a diversidade, nessa direção da perspectiva multicultural. Devido a isso, defende que um currículo pautado na diversidade pode contribuir para construir atitudes, comportamentos e produzir conhecimentos relevantes contra desigualdades, preconceitos e discriminações, formando professores que possam refletir o contexto em que estão inseridos, e desenvolvam um olhar crítico para a realidade social dos grupos subalternizados.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Currículo. Multiculturalismo. Formação Docente.

¹ Acadêmico do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

² Professora Mestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).
Orientadora.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 1 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA E CURRÍCULO | 10 |
| 2 CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE | 27 |
| 2.1 Currículo: concepções, contextos e teorias | 29 |
| 2.2 Currículo e multiculturalismo..... | 38 |
| 2.3 Currículo e formação docente..... | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS | 57 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto central de estudo a temática “educação, cultura e currículo numa perspectiva multicultural”, propõe para isso refletir acerca da formação de professores para uma educação que contemple os sujeitos de diferentes culturas. Este estudo teve como motivação principal buscar compreender a relação entre cultura, educação e currículo para se pensar o papel do professor frente às desigualdades, identificando fatores importantes para conceber uma formação docente que promova ações e comportamentos compatíveis com a diversidade presente na escola e sociedade.

O estudo investigativo objetiva repensar a escolha dos conteúdos da educação formal e a sua influência nos projetos de sociedade, seja na consolidação de um modelo ou em sua transformação. Esclarecer como os estudos sobre as teorias curriculares realizados nas últimas décadas, em especial o multiculturalismo, pode nos ajudar a compreender as concepções que nortearam historicamente o currículo no Brasil, concebendo que a escolha dos conteúdos é sempre intencional, correspondendo a determinado arcabouço teórico, e por isso é sempre um campo de muito conflito e interesse mútuo. Promover, também, maior clareza sobre o papel docente como um meio de conscientizá-los sobre a necessidade de novos comportamentos, atitudes e posturas frente aos saberes, conhecimentos e conteúdos ensinados na escola.

Trata-se de um estudo realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizam-se diversas fontes, incluindo livros, periódicos científicos, dentre os quais, foram selecionados os autores considerados mais relevantes para o estudo como: Brandão (1981); Laraia (1986); Silva (1999); Charlot (2013); Santos (2017), Moreira e Candau (2013); Lopes e Macedo (2011), entre outros.

A educação como um processo notadamente cultural de transmissão de saberes, formas de vida e comportamentos é atravessada por inúmeros determinantes que influenciam sua realização, de modo que para analisá-la como um objeto de estudo, é preciso concebê-la dentro do contexto político, econômico, histórico e social em que está fundamentada.

A presente pesquisa procurou refletir de maneira crítica a educação formal, buscando identificar quais aspectos podem viabilizar um projeto de sociedade plural e inclusiva. Dentre os aspectos observados, considera-se que o currículo, como um

percurso formativo, pode possibilitar a construção atitudes, comportamentos e conhecimentos relevantes para a formação docente numa perspectiva multicultural; capaz de refletir as inter-relações entre as diversas expressões culturais, promovendo ações frente às desigualdades, preconceitos e discriminações que ocorrem no âmbito da escola e da sociedade ampla.

O trabalho está organizado em dois capítulos, o primeiro capítulo “A relação entre Educação, Cultura e Currículo”, discute o surgimento da cultura, que se deu por meio de um processo gradual, dinâmico e contínuo, de forma que o indivíduo da espécie humana não nasce com cultura, porém constitui-se culturalmente quando atua de maneira intencional na natureza modificando-a e também ao construir significados que são transmitidos pela educação.

Nesse sentido, aborda-se a educação como um fenômeno determinado historicamente, que possui sentido político, pois objetiva incorporar às gerações do presente e futuro modos de vida e comportamentos de dada cultura. É também por meio dela que o indivíduo se humaniza gradualmente, incorporando e construindo novos significados. Evidencia-se que, os conhecimentos como uma produção cultural, presentes em um percurso formativo como o currículo, são a matéria prima da educação, que por meio de uma aprendizagem são socializados aos indivíduos.

No segundo capítulo “Currículo, Multiculturalismo e formação docente”, discute a importância que deve-se dar a esse instrumento, pois não se trata de uma mera formalidade técnica de organização de conhecimentos que a escola/ cursos deve apresentar. Trata-se de um percurso formativo endereçado a determinados sujeitos, de um determinado grupo cultural de dada sociedade e de um tempo localizado historicamente.

Aborda-se ainda, que refletir este percurso por meio do multiculturalismo pode contribuir para a formação de professores no intuito de promover uma ação docente crítica, reflexiva e que considera as identidades e diferenças que compõe as diversas expressões culturais que os estudantes/sujeitos manifestam na escola e sociedade. É nesta direção que este trabalho de conclusão de curso da Pedagogia está situado, objetivando contribuir para o currículo de formação de professores, fazendo aqui a defesa de um currículo que contemple e dialogue com as diferenças culturais presente na sociedade.

1 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO, CULTURA E CURRÍCULO

De acordo com pesquisas realizadas por Laraia (1986), o surgimento da cultura³ se deu por um processo extremamente lento e contínuo de desenvolvimento simultâneo das estruturas biológicas e capacidade de simbolização do homem; criando a capacidade de interagir com os objetos, manusear, criar significados e utilizá-los de forma intencional para transformar a natureza, garantindo a subsistência dos primeiros indivíduos da espécie. Dizer que esse processo de desenvolvimento humano foi simultâneo não quer dizer que ocorreu de forma idêntica, é preciso fazer uma distinção, como nos lembra o autor, entre as características orgânica e cultural nos seres humanos até porque:

Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independentemente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra. É esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado (LARAIA, 1986, p. 37, 38).

Essa distinção orienta que as diferentes formas culturais que são produzidas pelo gênero humano não são naturais, os homens não nascem com cultura, é através do cultivo da sua natureza biológica por meio de uma aprendizagem que é possível que o homem desenvolva-se sendo capaz de simbolizar comunicando intencionalmente significados, isso permite que consiga planejar as suas ações para modificar o espaço em que vive conforme a sua conveniência e é simultaneamente transformado durante essa atividade.

Desde o nascimento o indivíduo é imerso a toda uma gama de significados, costumes e valores que são característicos do contexto em que está inserido, sendo

³ Laraia (1986) descreve que o conceito de cultura, como utilizado atualmente, foi cunhado por Edward Tyler (1832-1917) na síntese entre o termo germânico *Kultur* que era comumente utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade e a palavra francesa *Civilisation* que correspondia principalmente às realizações materiais de um povo. Essa junção de Tyler deu significado ao vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 1986, p. 25).

assim, ele não se relaciona diretamente com a natureza senão por meio de uma relação antecedente entre a natureza e a cultura correspondente a um período da história e pertencente a um determinado povo. Isto não acontece de forma estática, pois ao passo que o indivíduo se apropria do quadro de significados já estabelecidos, ele simultaneamente vai construindo novos significados que são concomitantemente introduzidos na cultura, portanto, esse processo é caracterizado por um propenso dinamismo (LARAIA, 1986).

Nesse sentido,

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 1986, p. 45).

A capacidade criativa, tanto quanto os avanços percebidos cotidianamente em várias áreas do conhecimento, correspondem de forma relacional a um paulatino processo de acumulação do saber que se constitui ao longo da história da humanidade, ou seja, diz respeito a uma produção cultural que envolve vários indivíduos pertencentes há épocas distintas. Essa herança é a responsável pelo desenvolvimento humano que se dá por meio da incorporação dos saberes e habilidades, da produção cultural, resultado das diversas contribuições de inúmeros indivíduos do gênero, que foram se constituindo ao longo do tempo e que se tornaram imprescindíveis ao serem incorporadas a atividade do homem adquirindo caráter de necessidade. Esse caráter deve-se, primeiramente, ao fato de que os saberes facilitam a sobrevivência por causa da mediação realizada pelas gerações anteriores e em segundo lugar pela possibilidade de, a partir dessa herança, criar novos saberes e instrumentos que poderão significar avanços para o desenvolvimento de futuras gerações, exatamente pelo aspecto de fundamental que adquirem (LARAIA, 1986).

Dentre os diferentes posicionamentos que os pesquisadores modernos sustentam sobre o conceito de cultura, as teorias se equivalem no ponto em que admitem que as culturas são constituídas de padrões de comportamento socialmente transmitidos, que tem como função adaptar as comunidades humanas aos seus fundamentos biológicos. Na esfera biológica, o homem, como um animal,

se adapta ao meio como forma de sobrevivência; a cultura expressa igualmente essa relação de um processo adaptativo, seguindo inclusive as regras de seleção natural, porém pela via de uma produção tecnológica (LARAIA, 1986).

O homem ao criar meios de relação com a natureza e com outros homens modifica essa relação primária, estabelece necessidades, de forma que as gerações que vem depois são sempre mediadas por esses instrumentos, ficando responsáveis por indispensavelmente incorporar o que foi produzido e tem maior possibilidade de construção simbólica e material, pois partem do que já está fecundo. Isso permite que as gerações humanas que vão se estabelecendo posteriormente fundamentem as suas relações sempre partindo da construção de mundo realizada pelas gerações anteriores (LARAIA, 1986). Isto só é possível, argumenta Chauí (2008), porque que “a cultura é a ruptura da adesão imediata à natureza, adesão própria aos animais, e inaugura o mundo humano propriamente dito” (CHAUI, 2008, p. 56) de forma que o homem é transportado de uma ordem vital, natural, para uma ordem simbólica em que é capaz de estabelecer-se historicamente por meio do trabalho e da linguagem transcendendo o tempo presente, ou seja, “a dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência, que põe a existência como o poder para ultrapassar uma situação dada graças a uma ação dirigida àquilo que está ausente” (CHAUI, 2008, p. 56).

Laraia (1986) ao considerar por meio dos estudos antropológicos que o aspecto biológico não é responsável por determinar o comportamento dos seres humanos em relação às atitudes, formas de ser, hábitos, caminha para a compreensão de que o comportamento dos indivíduos depende de um processo de aprendizagem que é denominado endoculturação. Tendo isso em mente é possível afirmar que um indivíduo particular apreende símbolos e significados construídos dentro da cultura que participa desde muito cedo, durante todo o percurso da vida é atravessado por inúmeros processos que irão influenciar diretamente no seu comportamento, crenças, atitudes, não ocorrendo de maneira natural. Desse modo, Brandão (1981) argumenta que o processo de endoculturação envolve:

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como *conhecimento* que se adquire através da experiência pessoal *com o mundo e com o outro*; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de *endoculturação*, através do qual um grupo social aos poucos *socializa*, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais (BRANDÃO, 1981, p. 25).

Endoculturação segundo Brandão (1981) é o meio pelo qual paulatinamente o indivíduo vai se constituindo socialmente em uma cultura. Esse processo acontece à medida que interage com demais seres sociais provenientes de um determinado ambiente, sendo que esse convívio é indispensável para a apropriação das experiências constituídas subjetivamente pelos indivíduos a medida que são exteriorizados em forma de conhecimentos, habilidades, tornam-se contribuições objetivas por meio das diversas linguagens. Nessa atividade elabora-se um saber coletivo responsável por construir em uma determinada comunidade e sociedade um tipo de cultura, sem o qual de outra forma não seria possível.

Entende-se que diferentes culturas tem modos particulares de constituição de processos e padrões de comportamentos que não são idênticos, mas distintos entre si, pois dependem, dentre muitas coisas, dos eventos históricos pelos quais passou. Essa percepção orienta enxergar o fenômeno cultural de maneira ampla, concebendo cada cultura dentro de sua particularidade, ao invés de comparar as culturas entre si por meio de um critério transcendente que desconsidera as esferas social e histórica (SANTOS, 2017).

Pensando na esfera social, Sirgado (2000) citando Vigotski, afirma que a cultura é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social” (1997, p. 106 *apud* SIRGADO, 2000, p. 54). Segundo Sirgado (2000), Vigotski faz distinção entre produto da ‘vida social’ e produto da ‘atividade social’, quer dizer que tanto as práticas e relações sociais em suas dinâmicas quanto o produto do trabalho social compõe a dimensão cultural de uma determinada sociedade, por isso podemos refletir que:

[...] para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é *dado* pela natureza, é obra do homem (SIRGADO, 2000, p. 54).

Sirgado (2000) buscando trazer uma definição para o conceito de social em Vigotski, termo que o autor utiliza amplamente em sua obra, contribui grandemente para a síntese entre os aspectos cultural e social. Conforme Sirgado (2000), Vigotski concebe que o homem constitui-se na história quando desenvolve instrumentos que viabilizam a sua sobrevivência e atuação no mundo e afirma que o homem torna-se um ser de dupla natureza: biológica e cultural. A segunda natureza indispensavelmente constitui-se dentro do campo social, sendo que tudo que é

produzido na cultura é social e “neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Santos (2017), também explorando a dimensão social do conceito, amplia ainda mais a discussão quando admite que as preocupações com cultura tem se fundamentado em duas concepções básicas: de um lado é entendida como a totalidade dos atributos de um aspecto social e de outro lado como o conhecimento da realidade elaborado por um determinado grupo, povo ou sociedade e a maneira de expressá-lo. Da relação entre as duas concepções origina-se o processo de entender cultura como matéria de estudo. O mesmo autor afirma que pensar cultura a partir da totalidade tem sua utilidade quando se compara culturas muito distintas, com processos históricos muito diferentes, pois cada aspecto de sua organização social, relações, forma de sobrevivência e concepções irá diferir fundamentalmente.

É evidente que contatos dessa natureza, entre culturas distintas, não são mais uma realidade, visto que, a interação cada vez mais frequente entre os povos, viabiliza que as culturas particulares partilhem características comuns fundamentais, suscitando à formação de uma civilização mundial. Diante disso, a necessidade de estudar a variedade dos procedimentos culturais também se dá porque, apesar do compartilhamento de características comuns, não é possível pensar uma realidade em que se considere a ideia de uma única cultura (SANTOS, 2017).

Importante salientar que a preocupação com cultura se generalizou como uma questão científica, em especial no campo das ciências humanas, no século XIX, frente a influência, aos contatos, entre as nações europeias e outros povos domundo que antes viviam isolados. Anteriormente, não se tinha uma preocupação sistemática com a cultura porque só havia uma forma de conhecimento, o religioso, que explicava a origem do ser humano como tendo sido criado diretamente pela divindade, que também atuava na história das sociedades humanas. Nesse contexto, a cultura servia apenas para distinguir as características das populações humanas e o humano em relação aos diversos animais (SANTOS, 2017).

Com o desenvolvimento das muitas teorias científicas, as inquietações sistemáticas sobre a cultura surgem associadas as novas formas de conhecimento. Além disso, em um contexto histórico marcado pela expansão territorial e política das nações europeias, discutia-se cultura para entender os povos e nações que se subjugava de forma que os estudos nesse campo empreendiam legitimar a dominação colonial, ou seja,

[...] a moderna preocupação com cultura nasceu associada tanto as necessidades do conhecimento quanto às realidades da dominação política. Ela faz parte tanto da história do desenvolvimento científico quanto da história das relações internacionais de poder (SANTOS, 2017, p. 31).

Devido a isso, Santos (2017) sugere que se olhe para o fenômeno cultural também a partir da história concreta, entendendo que as sociedades humanas se relacionam de maneira desigual. As relações nesse âmbito marcam desigualdades de poder em todos os sentidos, de forma que imprimem uma hierarquização entre povos e nações. Não é possível pensar sobre cultura ignorando as evidências dessa realidade histórica e faz-se necessário reconhecer as desigualdades buscando sua superação.

Percebe-se que a preocupação moderna com cultura tem direcionado seu enfoque de estudos neste campo para entender os sentidos da cultura de cada grupo humano e, embora exista há muitos séculos reflexão, estudo, como uma maneira de sistematizar as diversas formas de cultura, o termo não possuía o mesmo sentido que temos hoje (SANTOS, 2017). De acordo com Santos (2017), o termo

Cultura é palavra de origem latina e seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino colere, que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e é até hoje (SANTOS, 2017, p. 26-28).

Como afirma Santos (2017), apenas na modernidade começou-se a refletir sobre o termo associado a constatação da diversidade, segundo ele porque a cultura considera os aspectos não materiais, dimensão onde a diversidade tem se preservado com proeminência. Todavia, não quer dizer que a inquietação quanto a totalidade da vida social foi abandonada nas discussões, mas transformou-se numa área de reflexão sobre a realidade onde as concepções básicas se misturam. Essa síntese direciona para se conceber cultura, como:

[...] todo conhecimento que uma sociedade tem sobre si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre a própria existência. Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política (SANTOS, 2017, p. 40).

Em um país como o Brasil, a diversidade cultural se manifesta também em classes e grupos sociais, em diferenças regionais, ainda de forma interna em faixa etária e de escolarização, sem considerar que, circunstancialmente, a população nacional é formada de pessoas originárias de várias partes do mundo. Tudo isso reflete no aspecto cultural corroborando para haver um estranhamento entre os diversos grupos da nossa sociedade: indígenas, pessoas do campo e da cidade, agrupamentos religiosos, lugares afastados com características peculiares que contém em seu âmago uma lógica própria para interpretar a realidade e também uma forma de atuação no meio social (SANTOS, 2017). De forma que

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (SANTOS, 2017, p. 18-19).

Mesmo compreendendo a existência de grupos culturais diversos em uma dada sociedade, cada qual com sua lógica interna, não faz sentido considerá-los isoladamente sem discernir as suas relações com os processos sociais mais globais. Os grupos indígenas, por exemplo, possuem características e práticas de vida social muito particulares e subsistem no interior de uma sociedade nacional extremamente dinâmica que, ao expandir suas ações, conduz uma gama de processos culturais até seus domínios, tendo até mesmo ameaçada a sua sobrevivência física e cultural. Da interação com a sociedade nacional acabam por partilhar a mesma história num movimento em que suas culturas mudam de conteúdo e até mesmo de significado, contudo, na mesma intensidade, adquirem novos conhecimentos que faz com que incorporem instrumentos de sobrevivência (SANTOS, 2017).

Diante disso, para pensar cultura de um dado grupo, é imprescindível considerá-lo em uma dinâmica social concreta numa dada realidade social sem a qual seus processos (costumes, crenças, tradições, superstições e folclore) perderiam a referência (SANTOS, 2017).

Partindo do exposto pelos autores Laraia (1986); Brandão (1981); Santos (2017), compreende-se cultura como um fenômeno que marca o processo de humanização do homem, a partir do momento que este é capaz de criar, simbolizar

e partilhar com outros homens os significados atribuídos a realidade em que está inserido, construindo assim civilizações. A cultura reúne todos os significados materiais e imateriais elaborados por grupos sociais de uma dada sociedade, contexto histórico, época. Deve-se entender cultura como algo dinâmico, diverso, contextualizado a realidade social, ao momento histórico, transmitida e transformada continuamente de tempos em tempos, de geração em geração, de indivíduo para indivíduo.

Para ser compartilhada e transformada, deve ser garantido aos membros de uma sociedade, grupo social, que estes se apropriem dos conhecimentos, valores, tradições, técnicas, etc., ou seja, da cultura elaborada por esta sociedade ou grupo social, e isto se dá pelo aprendizado por meio da educação. O processo de educação se inicia desde o nascimento e continua em todos os momentos da vida, acontece num espaço social estruturado de significados culturais. A educação de forma espontânea ou sistemática propicia o compartilhamento da cultura, a sua apropriação pelo indivíduo e a construção de novos significados culturais. Nesse sentido, se estabelece a relação entre educação e cultura.

Tendo em vista a discussão a respeito da relação entre educação e cultura e, posteriormente, as suas implicações para a estruturação de um currículo, não é possível abordar educação em suas manifestações desvinculada das dinâmicas que compõe a realidade social. A educação, como um processo de compartilhamento da cultura e dos saberes, se realiza em conjunto com os demais aspectos da realidade de maneira que incorpora de forma entrelaçada os aspectos da cultura, sociedade, economia e da política de dado momento histórico.

Ademais, pode-se dizer segundo Brandão (1981) que não há uma única forma de educação, nem mesmo um único modelo, o ensino escolar não detém sua prática e o professor profissional não é seu único praticante. A educação pode ser encontrada onde ainda não há escola e em todo o lugar pode existir estruturas sociais que transmitem saberes, mesmo que isso não ocorra de maneira formal ou estruturada. Para Brandão (1981):

Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade — ou mesmo de cada grupo

mais específico, dentro dela — idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 1981, p. 22).

Compreende-se, contudo, que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1981, p. 10) e pode ser entendida como o compartilhamento das construções simbólicas e dos significados produzidos em uma cultura, que faz parte do aspecto social da natureza do homem e surge tanto das interações entre os indivíduos e a natureza, quanto das interações entre indivíduos no meio social (BRANDÃO, 1981).

Conforme Brandão (1981), a educação como percebemos atualmente originou-se na Grécia, caracterizada por conter dentro de si a oposição entre *atecne*: um saber que se ensina a fazer e estava relegado aos trabalhadores manuais, livres ou escravos, e o saber para viver como um homem livre, nobre, que era chamado *teoria*. Esse último, mais valorizado, pois integrava o homem livre aos assuntos e participação no contexto da *polis* e estava diretamente associado ao que se considerava educação. Nesse tempo não havia escola, pois, “[...] entre os gregos sempre se conservou a idéia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas” (BRANDÃO, 1981, p. 38). Os gregos entendiam que a educação existe por toda a parte, sendo o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. Posteriormente, quando a riqueza da *polis* grega proporcionou que houvessem na sociedade estruturas opostas: livres e escravos, nobres e plebeus, a educação foi direcionada às crianças da elite guerreira e, em seguida, a elite togada. Sobre tal distinção Brandão (1981) considera que:

Diferenças de *saber de classe* dos educandos produziram diferenças curiosas entre os tipos de educadores da Grécia antiga. De um lado, desprezíveis mestres-escola e artesãos-professores; de outro, escravos *pedagogos* e educadores nobres, ou *de nobres*. De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determina a vida social (BRANDÃO, 1981, p. 42).

Reforçando essa ideia, Brandão (1981) traz outro exemplo da antiguidade, a experiência romana. Com o surgimento do império, e as regras que competiam a esse sistema, o saber comunitário passa a ser dividido criando diferentes níveis e agências de educação. O sistema pedagógico familiar passa a competir com outros modelos que visavam a preparação de guerreiros, dirigentes e funcionários.

De acordo com Aranha (2006), durante a Idade Média no ocidente, a educação para as coisas da vida continua ocorrendo no interior dos grupos sociais por meio do chamado sistema de aprendizagem. A educação letrada é monopólio da igreja, de maneira que os monges eram os únicos letrados, nem os nobres sabiam ler. Dessa forma, na sociedade medieval a igreja controlava e fundamentava quais eram os princípios morais, políticos e jurídicos que deveriam ser ensinados. A educação servia principalmente para formar novos sacerdotes para manter a tradição e profissionais para ocupar os cargos administrativos do Estado; posições que vão sendo também ocupadas pelos clérigos. Como o povo não tinha acesso à escrita, a leitura, seus conhecimentos se amparavam em crenças, superstições e na tradição comunicada pelos padres cristãos. Tudo o que se produzia e o que se ensinava durante esse período atendia aos interesses religiosos, visto que o conhecimento estava sob a tutela do poder eclesiástico e “a educação surgia como um instrumento para um fim maior, a salvação da alma e a vida eterna. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda a ação pedagógica [...]”. (ARANHA, 2006, p. 117).

Com a renascença, que ocorre entre os séculos XV e XVI, por meio do retorno às fontes greco-latinas, o saber torna-se secularizado, desvinculado da parcialidade religiosa, portanto, passa-se a confiar no poder da razão no processo de investigação do mundo. Esse processo ficará conhecido como humanismo e terá como principais características a crítica, o espírito de liberdade em oposição à autoridade da igreja. Esse período será marcado também pela ampliação dos estudos científicos em todas as áreas. Destacam-se estudiosos como Juan Luis Vives (1492-1540), Erasmo de Rotterdam (1467-1536), François Rabelais (c. 1494-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592), apesar de somente Vives escrever algo propriamente pedagógico, os outros esboçaram algum pensamento no campo da educação. As mudanças impactaram também o desenvolvimento econômico; com a expansão do comércio e a revolução comercial do século XVI, marcado pela decadência do feudalismo, inaugura-se um novo modo de produção, o capitalista (ARANHA, 2006).

Na modernidade, partindo do século XVII em diante, modificam-se as formas de produção devido ao crescimento das manufaturas, em que os pequenos produtores perdem seus instrumentos de trabalho para os donos do capital, passando a receber salário. A nova organização supunha uma aliança entre reis e a

burguesia, visto que a economia passara a ser controlada pelo Estado, sistema que ficou conhecido como mercantilismo. À medida que a classe burguesa se fortalece, estrutura-se o pensamento liberal tanto no campo político, quanto no econômico. Este pensamento questionava o poder dos reis e a intervenção do Estado na economia, que sujeitava à classe burguesa a carga alta de impostos, além de outras imposições do sistema mercantilista (ARANHA, 2006).

Em síntese, com o pensamento liberal a burguesia tencionava promover a iniciativa privada e o crescimento da indústria. Foi então, a partir da revolução comercial na Europa (impulsionado pela mecanizaçãoda indústria que marca o início da revolução industrial por volta de 1750), surgindo um novo paradigma socioeconômico, que fez com que a burguesia ascendesse ao lugar que antes era ocupado apenas pelo clero e a nobreza. O cenário construído proporcionou a burguesia intentasse tomar o poder político (ARANHA, 2006).

No século XVIII ocorrem as conhecidas revoluções burguesas, em nações europeias e na América, tendo notoriedade a Revolução Francesa (1789) que tinha como mote os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”. Chamado século das luzes, esse período terá como marca inúmeras construções no campo do conhecimento, ciência, e evidentemente no campo econômico. A ciência, a serviço da nova classe, passa a ser um saber ligado a técnica, ao domínio da natureza. Considerando a série de transformações do campo social, econômico e político, começam a despontar as primeiras ideias educacionais com traços de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e de universalização, idealizando por meio da educação do indivíduo a reconstrução social. Destacam-se pensadores como Galileu Galilei (1564-1642), Thomas Hobbes (1588-1679), João Amós Comênio (1592-1670), John Locke (1632-1704), Francis Bacon (1561-1626), Russeau (1712-1778), Kant (1724-1804), entre outros (ARANHA, 2006).

Com as necessidades produzidas pela nova ordem social, a educação, acompanhando as transformações da sociedade, se dividirá em escolas destinadas à elite e a escola para o povo. Brandão (1981) afirma que quando a organização social e cultural de um povo se torna complexa, precisando lidar com a questão da divisão social e do trabalho, a sociedade busca alternativas de como transmitir e processar o saber em virtude de que o conhecimento torna-se uma questão de poder. A partir disso, da necessidade de reorganizar o compartilhamento do saber, a sociedade procura estabelecer moldes e regras cada vez menos comunitárias de ensinar-aprender em uma educação formal. Surge a escola, como uma

maneira de controle do processo de ensinar-aprender em que a educação sujeita-se a pedagogia (uma teoria), estabelece métodos e define especialistas para executá-la.

Para Brandão (1981), onde ainda não existe divisão social do trabalho entre classes, e o exercício do poder ainda não está centralizada por meio de uma categoria como o Estado, a educação se manifesta sem que haja uma estruturação prescrita e a aprendizagem acontece sem haver ensino especializado e formal como um tipo de prática social distinta das outras práticas. A medida que as sociedades se complexificam, criando carências para a educação, por meio das divisões de caráter social e de trabalho, ela muda significativamente, pois requer que se crie novas formas de pensar a transmissão dos saberes, exige-se a necessidade de uma instituição como a escola. Essa instituição social torna-se indispensável

[...] quando o *trabalho* que produz os *bens* e quando o *poder* que reproduz a *ordem* são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o *saber* comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a *diferença*, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade (BRANDÃO, 1981, p. 27).

A educação objetiva atender as expectativas, projetos e anseios de grupos sociais das sociedades. A educação não é homogênea, pois dentro de si contém visões distintas de como deve-se organizar a sociedade, sobre quem é o indivíduo a ser educado, e o que deve-se ensinar para construir as gerações futuras conforme os ideais que norteiam as suas expectativas. Diferencia-se circunstancialmente, pode-se afirmar então, que a educação trata-se de um fenômeno socialmente determinado, por isso o seu sentido social e político.

A educação, como abordou Brandão (1981) é responsável pela transmissão de valores, símbolos e cultura, dos grupos humanos, podendo ocorrer de forma sistematizada ou não, e trata-se de um meio para incorporar nas futuras gerações essa segunda natureza. Ocorre por meio do contato, da interação, com demais seres humanos e por isso a educação tanto faz parte do aspecto social do homem quanto é um fenômeno social.

No aspecto social, como já dito, a educação visa incorporar às gerações seguintes os saberes, modos de vida e comportamentos de uma determinada cultura adquiridos ao longo de um processo histórico lento e gradual, resultado da ação de gerações anteriores. É por meio dessa socialização que cada indivíduo

adquire saberes-habilidades ao longo da vida, pois é nesse processo de troca comunitária que se forja a identidade, ideologia e conseqüentemente o modo de vida de um grupo social, garantindo a continuidade, mas também a transformação da cultura desse grupo, povo (BRANDÃO, 1981).

Segundo Brandão (1981), o homem ao intencionar transmitir suas produções simbólicas e compartilhar os saberes constituídos, no âmbito de um determinado grupo humano, faz isso por meio da educação. Seguindo nessa direção, a educação é o instrumento pelo qual o indivíduo, através da apropriação de conhecimentos que são frutos de uma aprendizagem, adquire características humanas que alteram de forma não natural a sua estrutura primária. Compreende-se que não se nasce humano, porém o homem constitui-se à medida que é cultivado por meio da educação. Desenvolve-se como tal quando simultaneamente cultiva-se; de um lado através da apropriação dos saberes transmitidos por outros indivíduos e de outro constroem-se novos significados por meio dessa relação, numa atividade intrinsecamente dinâmica.

Deve-se lembrar que a educação opera também um sentido político, visto que o indivíduo é formado para ocupar determinado lugar na sociedade, adquirindo certos comportamentos, de forma que a sua situação social é resultado da função que exerce na divisão social do trabalho. Uma forma de compreender o significado político da educação é pensar o seu aspecto cultural concomitantemente de sua função social, considerando que o indivíduo está sendo preparado para ocupar o seu lugar na divisão social do trabalho (CHARLOT, 2013).

Quanto a esfera política da educação, Charlot (2013) considera pelo menos quatro sentidos em que ela é política. Num primeiro, quando transmite modelos sociais de formas de agir vigentes na sociedade, seja pelo contato direto com o meio social, seja pela intervenção educativa sistemática. Esses modelos imprimem nos indivíduos formas de comportamento, expressar emoções, interagir com iguais a partir de normas e ideais transmitidos no contato com a sociedade ou de forma intencional. Modelos que não são iguais devido ao caráter diverso da sociedade, pois ela compreende grupos heterogêneos, com objetivos e regulação interna própria, que constituem características particulares de comportamento. A interação com esses modelos irá variar conforme a sua inserção familiar. Porém é preciso levar em conta,

[...] sobretudo, que a sociedade é dividida em classes sociais, não apenas diferentes mas antagônicas. Essas classes sociais têm concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas etc., e traduzem essas concepções em seus ideais. (CHARLOT, 2013, p. 57).

Cada indivíduo é influenciado pelos modelos e ideais do grupo social que faz parte e daqueles a qual têm contato, porém todos igualmente sofrem influência dos grupos sociais dominantes e, essa impregnação, possui um significado político porque reflete as relações de força entre os grupos sociais. Lembrando que

[...] a política é a expressão, em nível do poder do Estado e da luta para conquistar esse poder, das tensões e dos conflitos profundos que permeiam a sociedade global. Podemos definir a política, em uma perspectiva idealista, como atividade de transformação da realidade social à luz de ideais. (CHARLOT, 2013, p. 58).

Esse entendimento orienta que a transmissão de ideais e modelos sociais pela educação possibilita a dominação de certos modelos sobre outros, expressando sua força trazendo um significado social e igualmente manifesta-se nessa mesma relação de força em um sentido político.

A educação é política também quando permite, por meio de normas compatíveis com as realidades sociais e políticas, formar a personalidade. Desde a primeira infância a educação age politicamente instalando no indivíduo, “estruturas psicológicas de dependência, renúncia, e idealização” (CHARLOT, 2013, p. 59) em que as pulsões instintivas do indivíduo são constantemente interdidas. Estabelecem-se âmbitos para que essas pulsões sejam satisfeitas, como através do esporte e da arte; instauram-se limites para o prazer, de maneira que as práticas que não condizem como o modelo de civilidade vigente tornam-se inaceitáveis. A educação serve também, nesse sentido, para lidar com as frustrações relacionadas com o contexto social marcado pela injustiça, desigualdade e dominação de classe. É política porque pretende construir uma personalidade que possui bases psicológicas com um significado político.

Em terceiro lugar, a educação é política quando permite mascarar a opressão existente na divisão do trabalho e na luta de classes ao impor de forma unanime as ideias e modelos culturais da classe dominante. Ao mesmo tempo, em que o indivíduo adquire os modelos sociais advindos da classe dominante por meio de concepções pré-determinadas sobre liberdade, justiça, igualdade, da mesma forma incorpora no âmbito familiar e social explicações e concepções sobre a realidade

com implicação política. Charlot (2013) argumenta que para além de ideias falsas visando oprimir o indivíduo, a educação cumpre, muitas vezes, uma função mistificadora ao vincular ideias verdadeiras descoladas das realidades sociais, políticas e econômicas das quais fazem parte, objetivando maquiagem a realidade. O mesmo autor considera que essa atitude da educação é ideológica, pois permite que a classe dominante vincule suas finalidades, interesses e sua concepção de sociedade como se representasse todos os grupos na sociedade.

Em um quarto sentido, a educação é política à proporção que assumida por uma instituição social, à escola, que se organiza vinculada, dependente das relações de forças sociais e políticas, com o objetivo definido de transmitir de forma sistematizada os modelos, normas comportamentais, ideias sociopolíticas e desempenha um papel político

[...] na medida em que propaga uma educação que tem em si mesma um sentido político. Os grupos sociais e as classes sociais também procuram fazer dela o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas ideias. A escola é palco de lutas que traduzem as tensões que atravessam a sociedade, a começar pela luta de classes. (CHARLOT, 2013, p. 62).

Quando busca ser politicamente neutra, a escola mistura as ideias da classe dominante com as ideias globais da humanidade. A ideologia encontra-se engendrada pelas próprias relações sociais e estruturais, a escola mesmo não criando, adota objetivamente quando pretende oferecer uma educação independente das realidades sociais. Nisto ela oculta sua natureza; que em seu âmago reflete as finalidades educativas de uma sociedade de classes (CHARLOT, 2013).

Charlot (2013) entende que independente das teorias pedagógicas nas quais se baseia, esse é o princípio de toda educação: ampliar as relações com o ambiente social e a cultura além de integrar-se. Em suma, esse autor considera que a educação é política, pois é um fenômeno de classe, e são exatamente os conflitos existentes em uma sociedade dividida em classes sociais que fazem emergir os diferentes pensamentos pedagógicos. Os comportamentos, ideais, ideias, conhecimentos, etc. que a educação transmite com o fim de cultivar o indivíduo e posteriormente para integrá-lo, dependem do ambiente social, e, acima de tudo, da divisão de classes.

A expressão da igualdade e diferenças está presente no campo da educação, visto que a concretização desses princípios não ocorrem de maneira natural, mas são constituídos e ensinados no plano social. A educação, por meio de um planejamento intencional, se ocupa dos processos formativos e contribui tanto para fundamentar uma sociedade plural, democrática, quanto para a conservação e reprodução das desigualdades sociais, posto isso, suas ações são sempre políticas.

Uma democracia, regime em que todos devem participar, direta ou indiretamente, para a constituição do todo social, caracteriza-se por abrigar, promover, ideias e proposições que não são unânimes, exatamente porque são provenientes dos variados grupos que compõem o extrato social (diferentes entre si e também com poderes de influenciar e decidir diferentes) por isso, é um campo repleto de conflitos. Como descreve Chauí (2008), “[...] a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação” (CHAUI, 2008, p. 69).

Como discutido anteriormente, a sociedade se expressa como um todo diverso. Incorporado em seu interior há incontáveis grupos sociais que são distintos entre si, em suas características particulares, e há também o recorte de classe que está presente no âmago da estrutura desses grupos. Uma sociedade dita democrática é a que possibilita para os grupos internos o máximo de comum entre si e o papel atribuído a escola é realizar esse ideal, desde a doutrina do liberalismo.

Conforme o grande pioneiro da educação Anísio Teixeira (1956), somente dentro de um processo intencional de organização social, papel da educação, é possível pensar uma sociedade democrática, que todos participam igualmente. Segundo esse autor “a educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização” (TEIXEIRA, 1956, p. 137).

Para isto, é preciso se ocupar dos fatores que interferem na concretização de uma educação democrática. No que diz respeito à cultura, entende-se que os conhecimentos (conteúdos, concepções, saberes etc.) estruturados no currículo, objetivam uma formação incompatível com a realidade pois não contempla a diversidade como característica da totalidade de uma sociedade, em específico a brasileira, interpondo-se na efetivação de uma sociedade aberta, participativa, democrática.

O conhecimento é uma produção cultural, construído e transformado continuamente pela humanidade/ homens, constituindo matéria-prima da educação, que por meio da aprendizagem, este é apropriado e ressignificado pelas gerações futuras. No processo de organização do sistema educacional, a escola ocupa-se do processo de ensinar. Ensinar o quê e para quem, é definido e estruturado com base em um currículo escolar. Deste modo, o currículo define e organiza os conhecimentos a serem ensinados que vão formar determinado tipo de sujeito para uma dada sociedade. Assim se estabelece a relação educação, cultura e currículo, tratada no presente estudo. No capítulo a seguir pretende-se aprofundar a discussão sobre currículo e propõe pensá-lo dentro da abordagem multicultural.

2 CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE

Tendo lançado olhar para a complexidade das manifestações culturais no que diz respeito à totalidade das construções simbólicas que emergem da relação do homem com a natureza e com o social, que constitui dado grupo, é impossível desvincular a educação, como uma prática de apropriação e desenvolvimento de conhecimentos e saberes, do seu aspecto histórico, social, político e econômico para que se consiga incluir os diferentes grupos da sociedade, sendo necessário pensar a questão do currículo como elemento que pode contribuir para a viabilização de uma educação inclusiva/ diversa.

Para tanto, faz-se necessário retomar algumas ideias da articulação educação e cultura, visto que a educação não é algo que se realiza independente dos processos culturais, característica das sociedades humanas, de outro modo, ela está completamente imersa em tudo o que determinada sociedade produz em sua relação com a natureza e com os homens entre si, não sendo possível falar em uma

[...] educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica „desculturizada“, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 13).

Além disso, compreende-se que a educação objetiva incorporar as gerações seguintes comportamentos, valores, crenças, símbolos, que fazem parte da dimensão cultural, fenômeno que marca a humanização de nossa espécie, e por isso não é um processo natural. A educação, como um campo em que ocorre a transmissão desses conhecimentos, devido ao seu caráter social, manifesta-se de muitas maneiras, em muitos espaços, envolve relações de poder e está vinculada aos aspectos que compõem a realidade de determinado local e tempo.

Discutiu-se também que a medida que as sociedades se complexificam, ocorre a divisão social do trabalho, surge a escola, uma educação formal. A escola como uma instituição criada na modernidade, também a educação e o currículo (como componentes intrínsecos), vinculam-se ao tempo histórico e relacionam-se com os aspectos da sociedade vigente e as suas demandas.

O projeto moderno que estabeleceu um modelo social massificador que homogeneiza, padroniza os indivíduos ainda repercute na atualidade, ao mesmo

tempo, tem surgido novas formas de pensar a sociedade e indivíduos, que em um movimento contrário ao da modernidade, pretende não somente considerar, mas incluir as diferenças no/do meio social. No que concerne à escola e à educação, entende-se que é preciso repensar o modelo atual, pois não reflete os anseios, as demandas da sociedade dita contemporânea, e, por isso, a escola

[...] está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhado tais mudanças. (VEIGA NETO, 2013, p. 110 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 16-17).

O presente momento insinua que se promova atitudes compatíveis com as demandas da sociedade atual, com o fim de construir os aspectos necessários para uma sociedade democrática, em que as diferenças são valorizadas, para isso, a educação precisa realizar mudanças e o currículo é o elemento central para pensar essas mudanças.

O currículo como o instrumento que pretende sistematizar os conhecimentos que devem ser incorporados, selecionando, escolhendo, definindo-os, faz parte da dimensão cultural, portanto, está relacionado com os aspectos histórico, econômico, político, religioso, de dada sociedade, e é constituído por meio do embate entre os grupos que integram essa sociedade. Primeiro, porque como se viu, a sociedade não é um todo homogêneo, mas é composta pela diversidade de grupos sociais menores, cada um diferente entre si. Segundo, porque a sociedade é constituída em sua estrutura classes sociais distintas, de forma que, além das diferenças de cunho cultural, ela é profundamente marcada também pelas desigualdades do campo econômico, que permitem que um pequeno grupo de pessoas tenham acesso aos bens produzidos, enquanto o acesso aos mesmos bens são negados a uma parcela maior da população. É claro, como se tem afirmado aqui, isso reflete no campo educacional, especificamente na constituição curricular, que é fruto das relações de poder estabelecidas no campo social.

O currículo vigente, localizado em uma perspectiva tradicional, no sentido de que pretende ser neutro, científico e desinteressado, naturaliza as relações desiguais advindas do campo social e econômico quando vincula na escola, de maneira hegemônica, a cultura da classe dominante, com isso promove a exclusão do diferente, diverso, preservando uma configuração padronizada de sociedade.

Considerando as diferenças entre as formas culturais, suas expressões, e tendo a educação como responsável por transmiti-las por meio de um currículo, que seleciona os saberes, experiências e conhecimentos que serão incorporados na formação das pessoas, fez-se a opção neste estudo, de investigar essas relações dentro da perspectiva do multiculturalismo.

Nessa parte, a tarefa será de continuar a discussão, agora no campo curricular, para entender quais fatores colaboram para uma educação verdadeiramente democrática nos conhecimentos, que considere uma construção social pautada na diversidade e favoreça a inclusão dos variados grupos culturais, de forma que participem efetivamente da sociedade.

2.1 Currículo: concepções, contextos e teorias

Compreende-se que o conhecimento, matéria-prima da educação, é sistematizado pelo currículo, elemento que irá definir, selecionar e organizar o saber de forma intencional para atingir os objetivos da educação de determinada sociedade. Conhecimentos estes construídos ao longo da história e fazem parte da produção de inúmeros indivíduos de diversos tempos e locais, portanto, não são verdades prontas, mas carregam em si certa dinamicidade e mudança.

Dadas as explicações anteriores, faz-se necessário continuar esta reflexão acerca da relação entre educação, cultura e conhecimento, agora no sentido de refletir sobre sua influência no campo curricular. De acordo com Silva (1999) o currículo se apresenta como um documento que define um recorte de conhecimentos, conteúdos e saberes para serem ensinados e dessa maneira, trata-se de um instrumento de poder, pois envolve selecionar, privilegiar e destacar determinados conhecimentos para a construção de uma identidade coletiva.

Nessa perspectiva, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir; precisamente, o currículo” (SILVA, 1999, p. 15), afinal, quando se escolhe aquilo que deve ser considerado importante para a formação de indivíduos de dada sociedade, nessa ação, exclui-se outros muitos conhecimentos intencionalmente (SILVA, 1999). Para este autor, o currículo serve como um percurso para formar, para tornar-se algo, pois ele envolve a constituição das

identidades e subjetividades de pessoas de uma determinada sociedade. Da mesma forma Lopes e Macedo (2011) argumentam que o currículo

[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Exatamente por esse caráter intencional de projeção, de potencial de transformação e também efetivação de um projeto societário, o campo curricular é objeto de disputa entre as diversas teorias acerca do conhecimento, do mundo, e, por consequência, também a respeito do homem.

O currículo formal parte sempre de uma proposição teórica que compreende as relações e os fenômenos da realidade, sua organização, em um contexto histórico, econômico e cultural determinado. As teorias sustentam uma visão de mundo e se constituem de conceitos que servem como mediadores da relação dos sujeitos com a realidade. A teoria produz uma representação da realidade conforme com o que se acredita que ela é, para determinado contexto e cultura de um período histórico, dessa forma, cada teoria a sua maneira se estabelece como a verdade acerca da realidade objetiva (SILVA, 1999).

Silva (1999) discorre que “a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que — cronologicamente, ontologicamente — a precede” (SILVA, 1999, p. 11), ou seja, caracteriza-se por estabelecer paradigmas para as relações entre indivíduos, com o mundo simbólico e a natureza, se estabelecendo como produção humana que objetiva explicar os fenômenos da realidade antecedente. Pode-se compreender, portanto, que existe uma dependência entre teoria e currículo de tal forma que “um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo „tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação”. (SILVA, 1999, p. 12).

Quando busca-se definir o currículo delimitando a sua natureza e seu sentido, uma narrativa é criada estabelecendo um sentido particular acerca dessa matéria. A descrição é ao mesmo tempo uma produção revelando em si suas características e demandas que a compõe (SILVA, 1999). Além disso, cada conjunto teórico objetiva distinguir um caminho formativo para que os propósitos culturais e

societários se efetivem conforme os objetivos propostos, assim o currículo irá abastecer-se daqueles autores e teorias que fundamentam determinados anseios, por isso:

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 1999, p. 14).

As teorias, nesse sentido, estabelecem parâmetros para que se construa as características, os limites, que tem a ver com o que se acredita que o currículo seja em determinado momento. O autor mencionado facilita a compreensão de que o currículo corresponde sempre ao contexto em que ele foi produzido, datado historicamente, permeado pela visão política vigente e pelas concepções teóricas que o fundamentam, portanto, quando se analisa substancialmente o currículo é preciso ter em mente que é fruto de um discurso com raízes históricas, pertence a um local, um período.

É preciso situar, mesmo que de forma sintética, como se estruturou e, conseqüentemente, se concebeu o currículo ao longo da história. Deve-se lembrar, contudo, que todas as sociedades humanas possuíam maneiras de transmitir conhecimentos e saberes que lhe eram importantes para que sua cultura, hábitos, costumes fossem preservados, de forma que mesmo antes de termos a ideia de currículo como um campo teórico de estudos sobre quais conhecimentos ensinar, sua utilidade e objetivos, o currículo já existia nas sociedades humanas se apresentando de maneira não formal.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a primeira vez que se mencionou o termo currículo, ainda sem pensá-lo como um campo de estudos, foi na primeira metade do século XVII, em registros da Universidade de Glasgow, na Escócia, e referia-se ao curso inteiro, ou seja, associava currículo a uma ideia global de uma sequência de experiência educacional, um dos sentidos para o currículo que permanece até hoje.

Na segunda metade do século XIX, fundou-se a ideia de que as disciplinas em seus conteúdos/ atividades próprias possuíam certas características que desenvolviam as faculdades da mente, sem qualquer planejamento prévio de experiências ou conteúdos formulados por um currículo. Nessa linha se estabeleceu, por exemplo, o ensino tradicional ou jesuítico defendendo que “certas disciplinas

facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Segundo Lopes e Macedo (2011), com o início da industrialização americana no fim do século XIX e o movimento da Escola Nova, que chega ao Brasil no início do século seguinte, começou-se a conceber que era necessário decidir sobre o que ensinar, principalmente devido às demandas, responsabilidades, que a industrialização crescente impunha para a escola. Nesse sentido, Bobbitt (1876-1956), precursor do currículo como campo de estudos, em 1918, irá defender a visão de um currículo “cuja função é preparar o aluno para vida adulta economicamente ativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Definem-se, para tanto, objetivos com base nos comportamentos, nas habilidades e capacidades, “componentes particulares da atividade de bons profissionais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22), considerando seu valor funcional e potencial para resolver problemas práticos, com o fim de construir um programa de treinamento.

Em resposta a esse cenário, marcado pelo eficientismo social e o progressivismo, Lopes e Macedo (2011), afirmam que surge uma teoria curricular preocupada em preparar trabalhadores para a produção industrial. O que preconiza-se é um currículo extremamente científico, com base na eficácia, eficiência, economia e fortemente associado à administração escolar. A escola precisa rapidamente atender as urgências da urbanização acelerada, tendo como função integrar o indivíduo para construir uma sociedade cooperativa, de modo que “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Desse modo, os estudos curriculares ganham corpo, pois precisam lidar com os problemas sociais causados pelas recentes mudanças econômicas da sociedade (LOPES; MACEDO, 2011). Aqueles responsáveis por desenvolver o currículo nesse contexto preconizavam formar nos indivíduos habilidades necessárias para preencher os postos de trabalho. O contexto econômico estadunidense, focado no acúmulo do capital, exigia que se formassem pessoas hábeis para o trabalho fabril, principalmente devido ao aumento de um processo de industrialização e imigração que requeria a massificação da escolarização. Trata-se de uma visão curricular tradicional que entendia os estudantes como um produto e, para qualificá-los, era necessário especificar quais os procedimentos e métodos adequados com vistas em atingir resultados satisfatórios (SILVA, 1999).

A escola começa a se preocupar com o que ensinar, conforme a utilidade que as experiências, saberes, conhecimentos, conteúdos poderiam representar para determinado contexto econômico. Comumente, concebe-se o currículo como “plano formal das atividades/ experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). O currículo assemelhava-se por conseguinte a atividade burocrática, tendo como papel ser um meio de organização e medição das habilidades exigidas, ou seja,

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 1999, p. 23).

O percurso escolar que se fundamentava nessa proposta curricular estava voltado para a construção de indivíduos capacitados para preencher as vagas de trabalho nas indústrias, visando com isso construir a mão de obra necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Lopes e Macedo (2011) orientam que para o progressivismo⁴ o objetivo é promover um currículo para uma educação que contribuísse na diminuição das desigualdades (apesar de utilizar também de mecanismos para o controle social), visando construir uma sociedade mais democrática. Dentro do progressivismo, entende-se que a distribuição de poder na sociedade não é natural, mas uma construção social, dessa maneira a educação pode ser um instrumento para formar indivíduos que busquem alterar as relações desiguais.

John Dewey (1859-1952), o mais proeminente teórico dessa vertente, considera que o foco do currículo está em preparar os indivíduos para lidar e resolver os conflitos sociais. Segundo ele, é preciso criar nos alunos habilidades, competências, para lidar com os problemas da sociedade de maneira prática, além disso, compete a escola promover experiências e atividades educacionais que se conectam com as outras instituições sociais, como, por exemplo, a família e o trabalho. O currículo nesse sentido irá compreender três campos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos deste currículo se relacionam

⁴ “[...] o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

com assuntos de saúde, cidadania e meios de comunicação, fonte por meio do qual os alunos poderão lidar com os problemas que a sociedade propõe. Demarca-se, inclusive, que estes princípios estão na base do movimento escolanovista no Brasil de 1920, com reflexos nas reformas que se deram na Bahia (1925) e Distrito Federal (1927) encabeçadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (LOPES; MACEDO, 2011).

Posteriormente, em 1949, Ralph Tyler se apropria de ambas as perspectivas (eficientista e progressivista) propondo um modelo de seleção e organização de experiências para a aprendizagem como um procedimento linear, dividido em quatro etapas, que envolvia a “definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Além de contribuir para a elaboração de um modelo, Tyler promove uma nova demanda para a teoria curricular, pois estabelece vínculo entre conteúdos e avaliação do desempenho, rendimento dos alunos como meio para medir a eficiência do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as perspectivas progressivista e efficientista, apesar das diferenças caracterizadas anteriormente, se equiparam no fato de que são propostas formativas que possuem um caráter prescritivo, seguindo critérios científicos, e que distinguem o processo de produção da implementação do currículo, ou seja, essas duas ações ocorrem, desvinculadas, quer dizer, em momentos diferentes. Desse modo, a escola por meio da organização, seleção de experiências e conhecimentos, prescritos de forma prévia e sem contextualização, servem para controlar os comportamentos e manter a hierarquia social para determinar o destino social dos alunos de maneira desigual.

Não demorou muito para que surgissem críticas ao currículo como um instrumento de controle social, que objetiva incorporar condutas de comportamento, além do seu caráter puramente científico, mecânico, com ênfase na formação técnica. Por volta de 1970, de forma intensiva, essas críticas fundamentadas nas pesquisas do campo sociológico, de cunho marxista, propunham uma relação inseparável entre cultura e economia. Destacam-se autores como Louis Althusser (1918-1990), Christian Baudelot (1938), Roger Establet (1938), Samuel Bowles (1939) e Herbert Gintis (1940-2023) que compreendiam o sistema educativo na sua relação com as estruturas sociais e econômicas, como a preparação do indivíduo

para assumir seu papel na sociedade, conforme a sua classe social, nestes termos denunciavam como falsa a ideia da escola como um local que promove oportunidades para todos (LOPES; MACEDO, 2011). Em síntese esses autores

[...] estabelecem uma correspondência entre a estrutura social e a estrutura de produção, identificando como as diferentes divisões e hierarquizações necessárias à participação controlada do trabalhador no mercado são construídas a partir da organização das experiências escolares, numa correspondência bastante direta (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28).

É pensando nessa conjuntura que Silva (1999) afirma que, a escola, contribui para produzir trabalhadores ao incorporar no currículo conteúdos que espelham relações sociais da esfera do trabalho. É por meio dos conteúdos ensinados que se introduz comportamentos e papéis de subserviência para os estudantes dos estratos inferiores da sociedade. Na verdade, não apenas a seleção dos conteúdos curriculares, mas também as relações sociais vivenciadas na escola contribuem para a incorporação ideológica e reprodução das desigualdades econômicas.

Simultaneamente, outros autores, como Bourdieu (1930-2002) e Passeron (1930) concebiam que para além das estruturas sociais desiguais, são os processos culturais de determinada formação social que funcionam como aparato para manter as relações de desigualdade e “a ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) (destaque do autor), com efeito de inculcação ou reprodução” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). Dessa maneira, as relações de classe são conservadas mediante a influência de instituições como a escola por meio do instrumento curricular, naturalizando processos sociais que reproduzem, concomitantemente, desigualdades no campo cultural e econômico (LOPES; MACEDO, 2011).

Por conseguinte, o britânico Michael Young (1915-2002), que precedeu o movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), partindo de uma base teórica crítica, afirma que o currículo, em uma sociedade dividida em classes, objetiva legitimar convenientemente os conhecimentos dos grupos com maior poder econômico. Chega-se a ideia de que o currículo não apenas visa formar alunos, mas também permite definir quais conhecimentos são legítimos, quais culturas estarão contempladas, consoante os interesses daqueles que pensam a escolarização (LOPES; MACEDO, 2011).

Essa ideia será trabalhada também por Michael Apple (1942) que retoma as concepções de hegemonia e ideologia, apresentadas pela NSE e teóricos como Bourdieu e Passeron para compreender a ação da educação quanto a reprodução das desigualdades sociais e também distribuição do capital econômico e cultural. Apple afirma que a organização escolar, os conhecimentos, a ação dos professores, que são expressão do currículo, se tornam elementos fundamentais para identificar as relações de classe estabelecidas culturalmente na escola, ou seja, está preocupado em identificar quais elementos a escola incorpora, no sentido de reproduzir ideologicamente características nos indivíduos, para reprodução das desigualdades do campo social (LOPES; MACEDO, 2011).

É importante salientar que as inquietações quanto a formação humana se deram impulsionadas por mudanças no contexto social, a partir de 1960, em vários países do mundo. No Brasil, ainda no contexto da ditadura, na segunda metade da década de 70, começa a pensar em uma proposição curricular crítica, que o planejamento e aplicação deve se dar ao mesmo tempo, considerando a realidade social da escola. É em uma perspectiva crítica que se problematiza os conhecimentos selecionados, o porquê destes conhecimentos e não outros, como se estruturam seus significados e seu valor para a formação humana, pois essa base teórica busca compreender o contexto e a estrutura político-econômica e social em que é produzido, sua objetividade (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme Lopes e Macedo (2011), Paulo Freire (1921-1997) é o principal autor dentro da pedagogia histórico-crítica e sua teoria busca aproximar os sujeitos das decisões curriculares. Freire (1921-1997) propõe que a educação seja um instrumento de conscientização, deve-se por meio de uma ação dialógica entre os conhecimentos dos sujeitos e aqueles estudados na escola, contrapondo as desigualdades sociais e culturais produzidas nesse âmbito. O currículo “é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36), e por isso é um campo de interação entre os sujeitos e também um elemento de luta contra uma organização social responsável por cooperar com a assimetria cultural e econômica. Nessa perspectiva, Silva (1999), assevera que o currículo não apenas transmite fatos e conhecimentos mas também:

[...] é um local onde, ativamente, se produzem e se criam valores sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações de poder e desigualdade. Trata-se de significados em

disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 1999, p. 55).

Portanto, pensar o currículo numa perspectiva emancipadora dos sujeitos envolve a compreensão de que ele é responsável pela construção de significados e valores culturais.

Nas décadas seguintes no Brasil, devido maior abertura democrática, surgem autores como Saviani (1943) e Libâneo (1945). O primeiro colabora com princípios para uma teoria crítica da educação, buscando defender como a escola pode modificar as relações de produção. No que se refere ao currículo “o conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem dos instrumentos que lhe permitam tal ação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88). Libâneo (1945), embasado nesta teoria, contribui para fortalecer o que seria compreendido, posteriormente, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, teoria pedagógica que objetiva refletir a questão da didática do ensino. A partir dessa fundamentação sugere problematizar os conteúdos, sua seleção, pois os entende, não como neutros, mas carregados de objetivos que se relacionam ao contexto histórico.

Partindo dessa síntese, sobre como se pensou o currículo a partir da seleção de alguns autores, observa-se que os conhecimentos que o currículo incorpora partem de uma seleção intencional que se vincula aos aspectos social, econômico, histórico e cultural que determinada sociedade se insere, resulta também de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Verifica-se que as teorias curriculares estão relacionadas e envolvidas com a garantia do consenso, da hegemonia acerca de um projeto de sociedade e que será a questão do poder que irá diferenciar as teorias tradicionais das teorias críticas.

Enquanto as teorias tradicionais estão preocupadas em prescrever, preservar, conservar o modelo hegemônico, as teorias críticas propõem questionar o estabelecido, suas contradições e a sua relação com as condições objetivas para promover um currículo que compreenda a realidade social, considerando as relações de poder que permeiam dada sociedade. Conforme Silva (1999), para as teorias críticas “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30), com isso, entende-se que as teorias críticas em vez de ensinar

técnicas de como estruturar um currículo, fundamentam o olhar para a compreensão acerca do papel homogeneizador deste documento, considerando sua função em uma sociedade capitalista dividida em classes desiguais.

Para o intuito desta pesquisa, que é pensar a educação dentro de uma sociedade permeada pela diversidade cultural, opta-se, exatamente, pela perspectiva crítica, visto que tem a possibilidade de desnaturalizar o currículo, submetendo-o a uma análise para compreender suas intenções, aquilo que permeia seus objetivos, entendendo o currículo “como uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira” (SILVA, 1999, p. 43). É preciso promover uma educação preocupada em formar sujeitos capazes de olhar para a sociedade percebendo as estruturas de sua organização, que conheçam as ferramentas que promovem a manutenção ou transformação do *status quo* e identifiquem nuances das pluralidades que integram o todo social, de forma a contribuir para integrar aqueles sujeitos com sua identidade cultural discriminada e negada.

Nesta perspectiva, a discussão do currículo pautada pelo multiculturalismo tem muito a contribuir, pois se trata de uma proposta teórica no campo do currículo que se pretende inclusiva e emancipatória, além de constituir-se em um contexto de lutas e reivindicações sociais. De forma breve, “multiculturalismo, como campo teórico, se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais” (ZANIN; KACZMAREK, 2015, p. 16398). O multiculturalismo busca evidenciar diversidade do campo social, também a pluralidade de significados que são produzidos nesse âmbito, e mais que isso tende ser uma resposta no campo educacional aos conflitos, questões, que surgem devido à constituição plural da sociedade em que vivemos.

2.2 Currículo e multiculturalismo

É preciso lembrar que a formação histórica da América Latina e do Brasil se deu por meio de relações interétnicas de diversos povos, de maneira que o continente, assim como os países que se constituíram historicamente, configuraram-se tendo como base uma constituição multicultural. Evidentemente, esses encontros deixaram marcas históricas dolorosas, destaca-se a relação dos europeus com os

povos originários e afrodescendentes, caracterizada pela negação destes povos, tanto no plano material quanto no âmbito das representações, sem dizer a exploração violenta e até mesmo a eliminação de parcela dessas populações (MOREIRA; CANDAU, 2013).

De acordo com Moreira e Candau (2013), por intermédio da problemática multicultural, tem-se a oportunidade de perceber quem são os sujeitos que integram a nossa sociedade e buscar incluí-los, de forma que a abordagem do multiculturalismo “nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 17).

Silva (1999), orienta que não é possível desvincular as relações entre as culturas das relações de poder. Considerando essa premissa, afirma que a legitimidade do movimento denominado multiculturalismo ampara-se em reivindicações daqueles grupos que compõe a sociedade e lutam para ter as suas formas culturais reconhecidas apesar da pressão pela homogeneidade. A problemática do multiculturalismo legitima-se também pelo seu caráter histórico, pois aponta para existência do colonialismo de uma cultura hegemônica sobre as demais (SILVA, 1999).

No plano legislativo a discussão ainda é muito recente, dado que tivemos uma tentativa de reconhecimento da pluralidade, constituinte da sociedade brasileira, com a proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), somente em 1997; não sem conflitos e reivindicações do campo social, que fica explícito no texto do documento:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. [...] O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por „mitos“ que veicularam a imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou em outra hipótese promotor de uma suposta „democracia racial“ (*Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10:22 apud* MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 18).

Segundo Moreira e Candau (2013), as questões que fundamentam a perspectiva multicultural estão ligadas, como dito anteriormente, às reivindicações dos movimentos sociais, que objetivam promover políticas que incorporem a discussão na instância pública, pois

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 18).

No Brasil, os movimentos sociais que se proliferam, principalmente a partir da década de 1980, foram imprescindíveis para pensar a questão multicultural, isso porque problematizou a mobilidade social diferenciada entre brancos e pretos, trouxe à tona o mito da unidade linguística, quando assume a existência de pelo menos 206 etnias indígenas no país, cada qual com sua característica cultural e linguística. Apontou também para a necessidade de representação das inúmeras identidades culturais nas políticas públicas e, no que se refere a educação, problematiza a constituição curricular hegemônica. Então é necessário entender esse processo como o resultado de iniciativas sociais e populares e não como uma concessão (CANEN; MOREIRA, 1999).

Essa relação de confluência entre o multiculturalismo e os movimentos sociais tem sido a principal fonte de divulgação da problemática que acontece ainda timidamente. Apesar disso, as discussões seguem também, em alguma medida, na produção de conhecimentos acadêmicos; incorporado na formação inicial de professores (algumas vezes por iniciativa dos mesmos), e em razão de pesquisas na formação continuada (MOREIRA; CANDAU, 2013).

É imprescindível salientar que a abordagem teórica do multiculturalismo não é unânime, visto que, de um lado, pretende analisar, prescrever um dado da realidade sem esperar mudanças nas estruturas sociais e, de outro, se posiciona como perspectiva que possibilita mudanças significativas nessas estruturas com o fim de conceber práticas que construam uma dinâmica social inclusiva.

Avançando nesta reflexão, Moreira e Candau (2013), detecta que o multiculturalismo se fundamenta em duas concepções básicas. Na primeira concepção — perspectiva prescritiva — prioriza-se a “descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 20). Envolve a compreensão, por exemplo, de que a formação cultural do Brasil se deu por intermédio de relações interétnicas de povos distintos, de maneira que o multiculturalismo da sociedade brasileira se configurou com base num contexto histórico, político e sociocultural específico, mas sem avançar para as

preocupações com as dinâmicas fundantes e sem propor mudanças nessas estruturas sociais (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Um exemplo de abordagem que segue este curso, é o multiculturalismo humanista, reconhecido por considerar a existência de um critério comum entre as culturas, que transcende as esferas social e histórica, estruturando seus alicerces na ideia de que as culturas estão num mesmo plano porque participam de uma mesma essência: a humanidade. Por isso, o que vai ser defendido nesta perspectiva é o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diversas culturas sem considerar as suas relações objetivas (SILVA, 1999).

A segunda concepção fundamental é propositiva e “entende o multiculturalismo [...] como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 20), ou seja, projeta não apenas constatar um dado da realidade, mas intervir, construindo estratégias que contemplem a perspectiva nas relações de dada sociedade. Situa-se numa visão crítica materialista, em que as instituições e estruturas de poder são colocadas em cheque como reprodutora de desigualdades nesse âmbito (SILVA, 1999).

Dentre as diferentes abordagens que estas duas concepções contemplam, este trabalho segue pela via da perspectiva intercultural, uma concepção propositiva, porque se entende que ela contempla a construção de uma sociedade dinâmica, plural e inclusiva. Como situa Moreira e Candau (2013), essa perspectiva é caracterizada por viabilizar as inter-relações dos diferentes grupos culturais que compõe dada sociedade, concebendo “as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 22). Isto nos leva a outro fundamento que é a disposição da sociedade atual, marcada por processos de hibridização cultural, em que há profundo dinamismo na construção das identidades, de maneira que não se pode conceber culturas únicas, pois, pelo contato constante, todas foram influenciadas mutualmente em algum nível (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Além disso, essa perspectiva tem como traço a consciência de que as relações culturais são demarcadas historicamente e “estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 23). Ademais, a perspectiva intercultural considera a existência das desigualdades, consequência das relações de poder, e reconhece as diferenças

como um ponto de conflito, seja na realidade de uma dada sociedade ou até mesmo ao nível de mundo (MOREIRA; CANDAU, 2013).

A interculturalidade é um conceito dinâmico e propositivo, porque para além da convivência e troca de experiências entre as culturas, sugere que elas estão em constante transformação, devido às interações que acontecem no campo social, sugerindo também recriar as culturas existentes. Para tal ação, pressupõe uma síntese entre as culturas por meio da reelaboração de modelos culturais com vistas em construir uma sociedade inclusiva. Está pautada, por isso, no diálogo e na negociação de valores e significados entre os diferentes grupos culturais que compõem as sociedades.

Conforme Moreira e Candau (2013), pensar a educação e o currículo por meio da interculturalidade prevê a construção e o intercâmbio de saberes entre culturas por meio do compartilhamento mútuo, e a escola, torna-se o espaço onde se pode negociar valores e evidenciar conflitos reconhecendo-os e confrontando-os. É relevante, nessa perspectiva, promover espaços em que as identidades culturais sejam reconhecidas sem se desvincular do seu aspecto social dinâmico, isso deve ocorrer a medida que nos afastamos da ideia de naturalização da cultura, como dada e não construída no espaço social.

Compreende-se, que a escola possui uma natureza e uma finalidade no movimento de discussão e questionamento da realidade social, assim é preciso observá-la no seu todo, considerando os fenômenos que envolvem a constituição deste tempo e espaço em suas relações, posto que

A escola é a instituição por onde a diversidade mais circula, assim, ela deve refletir bastante sobre como ela trabalha e prepara seus alunos, para conviverem com os diferentes, exercerem uma cidadania crítica e a serem sujeitos de direitos (ZANIN; KACZMAREK, 2015, p. 16397).

O autor Coêlho (2012), nos orienta que a natureza da escola, aquilo que lhe é inerente, fica em segundo plano quando ela passa a ser vista em uma lógica mercadológica, operacional, na perspectiva de uma mera organização social. O foco passa a ser na preparação dos alunos para o sucesso no trabalho e na vida, em atender as exigências do Estado e as expectativas da sociedade, em se tornar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações. Ela incorpora um processo advindo do campo econômico que operacionaliza as suas ações, tornando-a compartilhadora de um saber-fazer instrumental, preocupada com a

organização burocrática, com a eficácia e resultados. Essa perspectiva impossibilita a reflexão, a compreensão do que é ensinado em relação aos seus pressupostos e significado.

Nesse sentido, como indica Coêlho (2012), a escola preza pela eficiência, produtividade e o saber é transformado em produto, sendo transmitido pelos professores sem ocorrer mudanças significativas, pois os alunos não rompem com a crença do que está instituído, não há reflexão e entendimento dos significados. Torna-se uma mera organização social quando cumpre apenas o programático, ocupada com as exigências externas, que não diz respeito a sua natureza, com isso produz alunos por meio de uma racionalidade instrumental. Dessa maneira ela perde a sua função de instituição social, de transformação da realidade objetiva, e se reduz a instrumentalização e transmissão de conteúdos e valores sem refletir a sua responsabilidade, compromisso com a justiça, democracia e autonomia (COÊLHO, 2012).

Conforme orienta Moreira (2007) quanto a sua função, é papel da escola promover a compreensão, por meio de um projeto pedagógico, de que as concepções e comportamentos não são imutáveis, mas podem ser questionados, e o que se passa por natural pode ser modificado. Cabe à escola proporcionar aos estudantes que tudo se estabeleceu como ordem social foi definido em algum momento na história, de modo que aquilo que está posto dever ser visto como suscetível a questionamentos e mudanças.

O currículo, pertencente a esse âmbito, contendo as relações, conteúdos, conhecimentos, produção da escola e da vivência dos sujeitos, no sentido de educar e formar, deve ter como fundamental proporcionar aos estudantes meios para refletir, analisar e interpretar a realidade considerando todos os seus aspectos.

Compreende-se que, o multiculturalismo intercultural, é uma perspectiva teórica que traz a possibilidade de questionar o currículo escolar, desmistificando seu caráter de naturalidade, universalidade e uniformidade dos conhecimentos e conseqüentemente das práticas pedagógicas que são comuns nesse espaço, e dá abertura para conhecer e refletir os conhecimentos das culturas particulares e locais que estão presentes na constituição dos sujeitos que chegam até a escola. Zanin e Kaczmarek (2015), corrobora com essa reflexão ao afirmar que

Na escola, pode-se entender a diversidade como uma construção histórica, social e cultural das diferenças, das individualidades, e não apenas como limites e estereótipos biológicos, étnicos, raciais e linguísticos dos seres humanos. Neste sentido, é importante dizer que as diferenças existem além

das características físicas, capazes de serem vistas, e só podem ser realmente percebidas quando nós, culturalmente e socialmente, as identificamos (ZANIN; KACZMAREK, 2015, p. 16395).

Moreira e Candau (2013), seguem essa mesma ideia, concebendo que é importante identificar as raízes culturais dos sujeitos, porque isso ajuda a reconhecer a nossa própria identidade e diminuir o distanciamento daqueles que fazem parte de contextos socioculturais que não são valorizados pela escola e com isso não se veem parte deste espaço, fator que contribui para sua eminente exclusão. Outro fator importante, além do reconhecimento da identidade cultural, é o entendimento de que a relação “nós” e “outros” tem como fundamento uma perspectiva etnocêntrica, isso permite que se relegue para os grupos sociais diferentes os valores, princípios, hábitos que não estão sintonizados com o padrão da cultura hegemônica, de forma que “os outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.” (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 29).

A educação, seguindo uma ideia dicotomizada, acaba importando do imaginário social fundamentos sobre diversidade e alteridade em pelo menos três formas: “o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar” (destaque dos autores) (SKLIAR; DUUSCHATZKY, 2000 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 29). Desta maneira, a exclusão, o fracasso escolar se justifica pelas características étnicas/ sociais de seus alunos, principalmente quando não são capazes de internalizar a cultura dominante. Como consequência, cogita-se renunciar a identidade, com o fim de obter êxito escolar e adequa-se a um padrão pautado numa visão binária da realidade (em termos de normal ou desviante), como se as relações sociais por si mesmas não fossem permeadas por multiplicidade de trocas culturais. Isso ocorre também quando se diferencia escolas conforme a origem de seus alunos e quando se entende o “outro” como alguém a ser tolerado, determinando as inter-relações numa perspectiva em que não há possibilidade de diálogo e conciliação (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Todo esse cenário faz com que, no contexto escolar, se manifeste situações de discriminação e racismo, porque a interação que ocorre entre os diferentes grupos se dá por meio da negação e da exclusão do “outro” por questões de pertencimento a determinada raiz cultural, etnia, grupo social que destoa do que

está em vias de unanimidade. Ao docente está posto o desafio de construir situações em que se possa exercitar o reconhecimento do lugar sociocultural do “outro”, entendendo que

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico, cultural e social dos sujeitos. Contudo, existe na sociedade uma tendência em apontar como melhores, como superiores algumas práticas e também condições biológicas, como a cor e condições econômicas, em detrimento de outros, tendência tal que determina nossas relações. É justamente por isso que nem sempre o trato positivo que deveria ser dado à diversidade acontece. A diversidade é uma das particularidades dos seres humanos. Cada ser humano é biologicamente, culturalmente e socialmente diferentes uns dos outros (ZANIN; KACZMAREK, 2015, p. 16396, 16397).

Urge, por isso, uma postura frente ao currículo, aos conhecimentos postos em sua relação com a diversidade, tendo-a como uma constituição invariavelmente humana que se manifesta em todos os grupos sociais, considerando os sujeitos em suas necessidades e particularidades, tendo em mente que são seres sociais, culturais e políticos e por este motivo advém deles a diversidade para o currículo (ZANIN; KACZMAREK, 2015).

A ação docente deve seguir o mesmo caminho, do sentido e objetivos da escola, e deve ser entendida como um agir inacabado, que revela o movimento, as contradições, por isto é uma ação suscetível a reflexão e deve estar fundamentada em um saber que contempla a totalidade das relações, estabelecendo e criando sentidos. Todo esse movimento proporciona que os estudantes criem conceitos, compreendam significados, leiam o mundo (COELHO, 2012).

De acordo com Zanin e Kaczmarek (2015), a educação pode ser um instrumento de transformação de posturas, pensamentos, e para tanto, a escola precisa ser um ambiente que estimule a valorização dos diferentes grupos culturais que compõe a sociedade.

Discutir-se-á no próximo tópico que o docente, como aquele que se relaciona tanto com os conhecimentos quanto com os diferentes sujeitos, tem um papel central para a promoção da interculturalidade, considerando que sua formação, suas atitudes e ações impactam no processo educativo, podendo facilitar ou criar impedimentos para a construção da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Entende-se, contudo, que muitos são os desafios, visto que a cultura hegemônica disseminada na escola prioriza o comum, a uniformidade, tidos como

um parâmetro universal, indiscutível, dessa forma as diferenças são pensadas como um obstáculo, quando não ignoradas ou assimiladas num esforço de homogeneização/ normatização das diferenças. Faz-se fundamental pensar o currículo na perspectiva multicultural para que os professores reflitam sua prática, lembra-se também que eles são formados em um “currículo” e em grande parte, este não contempla a diversidade cultural, não reconhece as diferenças.

2.3 Currículo e formação docente

Discutiu-se anteriormente, que é improdutivo pensar uma definição para o currículo, uma vez que o seu significado deriva de como a educação é entendida em dado momento histórico, bem como as influências teóricas que o afetam. As discussões incorporadas ao currículo se relacionam diretamente com dado cenário econômico, cultural e social, visando formar e inculcar valores, concepções, nos alunos que estão ligados a identidade que pretende-se construir. Por isso a importância de se pensar a formação de professores partindo de um currículo que contemple a diversidade, pois possibilita que o professor analise sua prática, comportamentos, construa conceitos e levante questionamentos relevantes para que os estudantes possam lidar com desafios de uma sociedade multicultural.

Ademais, o currículo representa um conjunto de atitudes em relação à educação em que se produz, compartilha, e se consome significados do espaço social, por isso, tende a ser primordial para a estruturação das identidades, como concebe Moreira (2007, p. 28): “o currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.” É um campo de corrente imposição em que se compete pela construção de significados, tentativas de introduzir uma definição particular de cultura, um âmbito em que a cultura é criada e recriada não sem embates e grande dinamicidade (MOREIRA, 2007).

Para o que se pretende este estudo, a relevância do currículo está no fato de que tem como potencial

[...] tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (MOREIRA, 2007, p. 21).

Evidentemente o currículo, como está posto, é permeado por contradições em que se faz presente esforços para consolidar situações de opressão e discriminação, entretanto, se o pensarmos como uma constituição móvel, dinâmica, é possível que se questione o cenário em que essas situações se amparam. Para tal ação, é necessário tomar consciência de que todos os grupos na sociedade manifestam características que são diversas, se influenciam mutuamente, de forma que a diversidade é uma construção histórica que permeia todas as identidades culturais. Concorda-se com Gomes (2008) quando afirma que:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2008, p. 23).

Segundo o mesmo autor, o currículo envolve uma atividade contínua em que o seu aspecto político é manifesto em pelo menos dois sentidos: aquilo que se faz por meio dele e os efeitos dessa produção, ou seja, suas ações e efeitos para a construção dos sujeitos (GOMES, 2008). Deste modo, “as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menos ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas” (GOMES, 2008, p. 23).

Compreender a diversidade por meio do currículo requer considerar as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como racismo, etnocentrismo, xenofobia, posicionando-se contra atitudes de dominação, uma vez que, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e discriminadas, causando impacto na vida dos sujeitos sociais e, por causa disso, a sua relação com a escola se dá em vias de desigualdade (GOMES, 2008).

Pensando de forma propositiva, é preciso que se olhe para as práticas educativas como um processo de negociação cultural. Partir deste ponto requer rever a constituição dos conhecimentos e do currículo que, de modo simplista, está pautado em uma visão a-histórica, em que o conhecimento se traduz em um acúmulo de fatos com caráter de verdade, de modo que:

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 33).

Esse é um equívoco que propicia que a relação dos alunos com o conhecimento se dê em termos de certezas, sem questionamentos, e o que foge disto é tido como erro. Trazer o currículo para o campo histórico é um imperativo da perspectiva do multiculturalismo intercultural, pois refletir o currículo como uma criação com implicações históricas, põe-se em questionamento a maneira de lidar com os conhecimentos que o constitui, e, ao mesmo tempo, não relativizá-los, pois se ampara na ideia de que toda e qualquer construção de conhecimentos tem como fundamento uma relação íntima com os contextos sociais. Isso permite, por exemplo, que as escolhas que se faz para construção do currículo sejam refletidas a partir de um cenário dinâmico de uma perspectiva intercultural, que exige um olhar ampliado para os cruzamentos culturais presentes na escola, possibilitando implementar referentes de universos culturais diversos (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Outrossim, é imperativo conceber a escola como espaço de diálogo em que as expressões culturais são manifestas e produzidas em resultado de um constante e dinâmico processo de mudança, característica da complexidade das relações humanas, considerando um contexto em que as inter-relações sociais e culturais estão cada vez mais intensas. Para o docente está posta a responsabilidade de analisar as diferentes linguagens que chegam ao ambiente escolar, por meio dos diferentes sujeitos, e promover experiências em que se amplie o horizonte cultural dos seus alunos para a convivência com o diverso, concebendo essas mudanças como constituinte do caráter histórico e provisório da sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Entende-se que toda teoria pedagógica pretende formar/ alterar a identidade dos alunos, portanto, é imprescindível, como já dito no presente estudo, pensar em que cenários históricos e culturais a identidade e a diferença é constituída. O foco na identidade, muitas vezes, tem implicações graves quando determinados grupos sociais, como os negros, mulheres, homossexuais têm sido alvo de discriminação. Porém, ensaiam-se algumas mudanças, isso graças as lutas destes grupos com o intuito de afirmar-se, conquistar espaço no campo social por meio da reivindicação e direitos, questionando o lugar privilegiado das identidades hegemônicas (MOREIRA; CANDAU, 2013).

As identidades se reafirmam devido à constante mudança social que produz trocas e maior convivência intercultural, consequência do movimento migratório e econômico (aspectos de um mundo globalizado), surgindo também novos padrões

identitários, provocando de certa maneira uma crise. Essas modificações frequentes impactam o ambiente da escola, desestabilizando o modelo instituído, de forma que exige que se repense as convicções, valores, pontos de vista e crenças que o docente fomentava como imutável. Arroyo (2008) afirma que os sujeitos “[...] que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e à docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem” (ARROYO, 2008, p.23), nesse intuito, importa pensar estratégias para a prática pedagógica em que se questione os significados partilhados nas interações na sala de aula, para analisar seu potencial para reforçar as desigualdades ou para conceber um espaço em queos diferentes aspectos identitários são valorizados (MOREIRA; CANDAU, 2013).

A identidade se expressa no que se é, e distingue-se na relação estabelecida com pares e com aqueles que são diferentes, está interligada aos significados que essa relação estabelece (MOREIRA; CANDAU, 2013). Essa explicação vale também para as interações que ocorrem com diferentes grupos sociais, de forma que a identidade é tecida frente a complexidade das relações que se dão nos mais variados espaços da sociedade, então pode se dizer que:

Nossa identidade [...] não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000 *apud* MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 42).

Adjacente a identidade está a diferença. Quando se afirma uma identidade está inegavelmente demarcando o que se é em relação a outra coisa. Existe interdependência entre os conceitos identidade e diferença. Como a produção de sentido e significado destes conceitos se dá no campo social, é correto admitir que são uma relação de poder, estabelecida em algum momento da história; cabe então ao docente questionar, contestar, refletir os conhecimentos e processos pedagógicos que a escola tem sustentado que corrobora para tal relação(MOREIRA; CANDAU, 2013).

De acordo com Moreira e Candau (2013), verificar que dentro dos grupos sociais existem aspectos identitários que podem, tanto afastar quanto aproximar os sujeitos, é importante para a prática docente, pois estabelece princípios e metas relevantes no que diz respeito as ações que se realiza na escola. O primeiro passo para estes autores é possibilitar que o estudante reconheça que a sua identidade

pode ter sido afetada por experiências de discriminação e preconceitos, exatamente porque a sociedade está organizada de maneira hierarquizada (homens/ mulheres; brancos/ negros, etc.), em que há um esforço de preservar situações de privilégio e de opressão. Conscientes destas relações, os estudantes poderão exemplificar situações que poderão ser exploradas pelo professor através da literatura, cinema, noticiário, expressões artísticas, dando insumos para que os estudantes identifiquem preconceitos de raça, sexualidade, gênero e classe social.

Para este exercício é indispensável que o docente promova circunstâncias em que os estudantes possam se municiar de informações interligadas com diferentes tipos de discriminações e preconceitos. Faz isso ao conectar as experiências pessoais dos estudantes aos aspectos históricos, geográficos, econômicos, políticos, sociológicos, entre outros campos do conhecimento, de maneira a propor atividades que permitam que eles superem visões estereotipadas e preconceituosas e para dar voz aqueles grupos com seus valores negados (MOREIRA; CANDAU, 2013). Não se trata apenas de conscientizar para a gravidade do problema, mas analisar e propor novas formas de pensar e agir, para evitar reproduzir e reforçar comportamentos incoerentes com a realidade da sociedade contemporânea.

Há que, em um segundo momento, possibilitar o reconhecimento e a valorização dos grupos regionais, de gênero, as etnias, etc. criando uma nova percepção, introduzindo os estudantes em novos conhecimentos, consolidando novas posturas e representações dos grupos subalternizados.

Os estudos a respeito da temática do multiculturalismo consideram como importante não homogeneizar os grupos identitários, esperando que os valores dentro dos grupos indígenas ou da comunidade dos negros, por exemplo, sejam iguais. Há, de outro modo, imensa complexidade da forma de vida e de experiência social. Para fugir deste equívoco é preciso basear os estudos partindo do que estes grupos pensam a respeito de si de maneira a construir uma educação que parta dos grupos e não para os grupos, e isso será possível quando se formarem pessoas destes grupos para assumir e construir o processo pedagógico de suas escolas (CANEN; MOREIRA, 1999).

O multiculturalismo, situado no centro dos estudos culturais, se ocupando da relação entre cultura, conhecimento e poder, entende a prática pedagógica como um instrumento que deve possibilitar que os estudantes reflitam de maneira crítica as práticas culturais, os conteúdos, discursos e narrativas que chegam até o espaço da

escola. Deve também valorizar “histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras que se pretendem universais” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 15). Por isso, o multiculturalismo está empenhado em promover diálogo entre as diferentes experiências culturais, além de contribuir para análises dos discursos correntes que promovem situações de preconceito e discriminação. Não é apenas um corpo teórico, mas um campo de construção de uma maneira de situar-se no mundo, de atitudes políticas (CANEN; MOREIRA, 1999).

Canen e Moreira (1999) afirmam que não se deve reduzir a educação multicultural a uma disciplina curricular, já que a perspectiva multicultural deve de fato fundamentar todas as áreas do conhecimento com o intuito de elucidar e explicar conceitos importantes, ser capaz de analisar teorias e contrapor materiais didáticos, discursos discriminatórios, construções racistas e etnocêntricas. Para além da crítica aos conteúdos, a formação docente deve ser pensada por meio de estratégias, como a oferta de cursos, debates, discussões sobre o papel docente, e sobre como os elementos da identidade do professor impactam nas experiências em sala de aula e nos significados construídos.

Por conseguinte, a formação docente a partir de um currículo pautado no multiculturalismo intercultural, que faz a crítica das relações de poder e dos discursos unificadores, é importante para que se concebam práticas pedagógicas, como as abordadas por esta pesquisa, com intuito de se construir sujeitos/ estudantes críticos, reflexivos para atuar em prol de uma sociedade justa e inclusiva. A formação de professores deve dar conta de articular as presentes identidades culturais no contexto da sala de aula a pluralidade percebida na sociedade, sem cair no erro de um reducionismo ao elencar tópicos de pluralidades focando nas características étnicas e culturais. Faz-se possível uma educação multicultural quando o docente está comprometido em analisar as desigualdades em um quadro mais amplo, situado nas relações de poder que constituem a sociedade para aproximar as práticas pedagógicas das experiências, vivências, dos estudantes (CANEN; MOREIRA, 1999).

Sugere-se também a organização de um currículo que forme à docência pautado em caráter de

[...] *cultura, conhecimento, poder, história, linguagem, diferença, discriminação, identidade*; análises de etnografias de escolas que atendem a estudantes e

distintos grupos culturais; análises de autobiografias, narrativas pessoais, romances poesias, músicas, filmes, anúncios; participação com experiências comunitárias e assim por diante (MOREIRA, 1999 *apud* CANEN; MOREIRA, 1999, p. 19).

Dentro do que se considera importante ao se pensar o currículo de professores pautado pelo multiculturalismo, está a possibilidade de modificar relações no âmbito da escola e da sociedade ao inserir no currículo questões de identidade, diferença, classe. Carece dizer, contudo, que estas questões precisam ser incluídas também à formação docente de forma sistemática para poder-se efetivamente imprimir mudanças no processo de ensino. Pansini e Nenevé (2008) citando Canen e Oliveira (2002) sugerem que

[...] o alargamento das questões sobre educação e cultura pouco estão presentes nos cursos destinados a preparar futuros professores para trabalhar em sala, e que as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas (CANEN; OLIVEIRA 2002 *apud* PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 38).

É fundamental que as discussões presentes na teorização sobre o multiculturalismo façam parte do currículo dos docentes de maneira a propiciar um norte para a sua prática pedagógica. Sabe-se que esta não é a única forma de modificar o cenário educacional, entretanto, é uma maneira possível de formar profissionais críticos, questionadores, que instiguem os estudantes a repensar atitudes e comportamentos.

A proposta de pensar a formação docente a partir de uma realidade diversa, plural, heterogênea não é tarefa simples e como afirmam Pansini e Nenevé (2008), requer rever todo um percurso curricular em que se permita aos docentes desafiar os estudantes para refletir o contexto em que estão inseridos, e desenvolvam um olhar atento para a realidade cultural e política dos grupos subalternizados. A formação de professores permeado por este paradigma valoriza a perspectiva do estudante para promover um ensino em que os conhecimentos, o currículo, se aproxime da sua realidade cultural.

Conforme os autores Canen e Moreira (1999) o que se espera quanto aos futuros docentes é

[...] a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar

em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e questionamentos que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e problemas (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 20).

São essas ações que proporcionam um posicionamento e atitudes para superar o mero respeito a diversidade, contribuindo para mobilizar os sujeitos em torno do diálogo, em que se reflita, questione, situações de discriminação e preconceito em prol de construir novas posturas para conceber uma sociedade inclusiva. De acordo com Canen e Moreira (1999), esse movimento deve inspirar a revisão dos conteúdos questionando sua validade consoante o potencial para construir narrativas racistas, discriminatórias e opressivas. De forma conclusiva, um currículo para a formação docente pautado pelos princípios do multiculturalismo crítico, o qual esta pesquisa defende, prevê:

[...] associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 20).

É um campo, portanto, de muitos desafios e também de muitas possibilidades que sugere traduzir ideias, concepções, que são ainda iniciais, introdutórias, em ações que possam impactar a educação escolar e a formação de profissionais para lidar com os processos relacionados a constituição das identidades e das diferenças em um cenário de diversidade. Se faz coerente abrir espaço para se pensar novas saídas visando resolver as tensões causadas por aproximações e distanciamentos entre as culturas sem cair no relativismo ou até mesmo em um universalismo, requer refletir a incompletude das culturas e ter o diálogo como mecanismo para o desenvolvimento de propostas multiculturais.

Os avanços são possíveis à medida que são criados espaços para novos conhecimentos, que dê oportunidade para as narrativas dos grupos culturais sobre suas histórias. O diálogo é processo fundante para a promoção de uma educação multicultural. Quanto a formação de futuros docentes, apenas os aspectos cognitivos, evidentemente, não são suficientes para uma postura condizente com a discussão da diversidade, haja vista que processos políticos, éticos e afetivos estão envolvidos na produção de uma prática pedagógica nesta perspectiva.

Conclui-se que a crescente preocupação quanto as implicações de um percurso curricular que contemple a complexidade das inter-relações sociais, numa visão multicultural, é um indicativo para que se reflita quais fatores são importantes para modificar o cenário de desigualdade e discriminações que atravessam as relações dentro de dada sociedade. Pensando nisso, faz-se importante refletir o currículo para a formação docente como um fator determinante e um campo de possibilidades para se formar um novo olhar para as relações que estão estabelecidas na escola e sociedade, entendendo o currículo como um espaço que pode colaborar para a construção de comportamentos, formas de ser com base na valorização da identidade e diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que muitos são os fatores relevantes para se construir uma educação pautada pela diversidade e a escolha de investigar o aspecto curricular se deu pela sua capacidade de selecionar e imprimir comportamentos, atitudes para se formar indivíduos com vistas em um projeto de sociedade, tendo a possibilidade de manifestar a multiplicidade de manifestações culturais, para incluir todos os grupos sociais, ou efetivar um modelo hegemônico e excludente.

Ao longo deste percurso foi possível perceber que a escola e a educação formal se relacionam com aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, e o modelo que persiste até hoje, foi constituído a partir dos princípios estabelecidos na modernidade. Dessa forma, compreende-se que, a educação se manifesta de modo desigual, isso porque é um âmbito permeado por disputas de forças, tensões e conflito de interesses, sendo um espaço em que determinados grupos tem mais poder de decisão, contudo, isso não significa que não possam ocorrer transformações. É por esse motivo que pode-se dizer que a educação tem como fim atender as demandas, projetos e anseios de dados grupos da sociedade e também pode ser um campo de constante mudanças e transformações.

Quanto ao objetivo de explorar a relação educação, currículo e formação docente dentro do multiculturalismo, permitiu-se considerar que a organização dos conteúdos da educação formal e a influência de um contexto social que conduz os projetos educacionais, possibilitam a consolidação de um modelo caracterizado pela desigualdade e exclusão, mas também há condições de transformação do modelo social hegemônico com vistas em construir uma sociedade pautada pela pluralidade cultural e diversidade. Explicitou-se que, a educação é um fenômeno, que de modo intencional se ocupa de processos formativos que expressam a igualdade e diferença, de modo que pode tanto fundamentar uma sociedade plural e democrática quanto conservar as desigualdades.

Considero extremamente relevante esta pesquisa, pois pude perceber como os estudos sobre as teorias curriculares realizados nas últimas décadas, em especial o multiculturalismo, podem ajudar-nos a refletir as concepções que nortearam historicamente o currículo no Brasil, principalmente para entender que a escolha dos conteúdos é sempre intencional, correspondendo a determinado arcabouço teórico e, por isso, é sempre um campo de muito conflito e interesse

mútuo. Sem dúvidas, permitiu ter maior clareza sobre o papel docente, sua ação educativa, como um meio de desenvolver consciência sobre a necessidade de se posicionar de maneira crítica, ética e responsável frente as concepções que estão positivadas por meio das leis que determinam os conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Pessoalmente essa pesquisa foi importante, porque possibilitou refletir que as sociedades humanas são constituídas de inúmeras diferenças, que cada grupo humano possui em seu âmago características próprias, apesar de que na contemporaneidade, é extremamente difícil pensar em culturas únicas pelo fato de que os grupos sociais estão cada vez mais próximos e se inter-relacionam, compartilhando valores e modos de vida.

Ademais, esse trabalho permitiu observar que a afirmação de um modelo curricular homogêneo, reprodutor de injustiças, atende a uma visão educacional excludente que visa impor valores, normas e conhecimentos, sem considerar as diferenças de modos de vida e expressões culturais percebidas em nossa sociedade, tudo isso com vistas na conservação de um projeto de poder.

Considera-se ainda que há muitos outros aspectos que são relevantes, e poderiam estar presentes neste trabalho para explorar a temática, como, por exemplo, as normativas, leis e parâmetros que definem os conhecimentos que devem ser considerados para o processo formativo. Portanto, espera-se que esse estudo contribua para que novas reflexões surjam, abrindo caminho para repensar a formação docente coerente com a sociedade em que vivemos.

Por fim, percebeu-se que, o multiculturalismo intercultural incorporado ao currículo na formação docente, propõe conceber uma educação que desenvolve meios para a participação de todos, não apenas conscientizando os sujeitos acerca do contexto que estão inseridos, marcado por discriminação, desrespeitos e desigualdades, mas também objetiva desenvolver ações na escola/sociedade que incorporem mudanças para este contexto, permitindo construir novos comportamentos, atitudes e perspectivas. Com a contribuição dos autores selecionados para o que se propôs o tema, concluiu-se que há ainda muito para se refletir acerca de uma educação pautada pela diversidade, mas que é possível ao se problematizar os conhecimentos reconhecer o caráter múltiplo das identidades culturais, contribuindo para superar os estereótipos e os preconceitos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4657030/mod_resource/content/1/Chau%20Cultura%20e%20Democracia.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 59-86.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

SANTOS, José Luiz dos - 1949. **O que é cultura**. 16. ed. 22 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos; 110).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 1 jul. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, abr./jun. 1956.

ZANIN, Flávia Ângela; KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. **Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola**: algumas perspectivas. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE — SIPD, 5. 26 a 29 de out de 2015. Catedra UNESCO. Curitiba: PUCPR, 2015.