

MULTICULTURALISMO: O QUE OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SABEM SOBRE ESTE TEMA?

Pâmela Vicentini Faeti

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Geiva Carolina Calsa

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

RESUMO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos desafios da instituição escolar é o de reconhecer a diversidade cultural como parte inseparável da identidade nacional e componente do patrimônio sociocultural brasileiro. A introdução de políticas públicas que contemplam esta realidade no sistema educacional brasileiro em paralelo à discussão sobre a pertinência de ações afirmativas ao conjunto teórico e metodológico do Multiculturalismo torna urgente o conhecimento e o debate sobre estes temas no processo de formação do pedagogo. Neste artigo, temos, como objetivo, apresentar dados referentes à produção acadêmica sobre Multiculturalismo entre os anos de 1998 a 2008 e os dados de pesquisa realizada com formandos do curso de Pedagogia de duas universidades do noroeste do Paraná, uma pública e outra privada. Nesta pesquisa, buscamos verificar se essas informações têm chegado aos cursos de formação e qual a vertente do Multiculturalismo tem sido difundida entre os acadêmicos. Constatamos que a produção acadêmica sobre multiculturalismo tem privilegiado as obras de Peter McLaren. Em contraposição, os dados da pesquisa revelaram que essa vertente do multiculturalismo não é conhecida entre os formandos dos cursos de Pedagogia. Isso nos leva a inferir que a realização de pesquisas acadêmicas nem sempre é garantia de acesso dos educadores aos conhecimentos produzidos e a mudanças de postura frente à realidade escolar.

Palavras-chave: Educação. Multiculturalismo. Formação de professores.

MULTICULTURALISM: WHAT DO THE GRADUATED STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COURSE KNOW ON THIS THEME?

ABSTRACT

According to the National Curriculum Parameters, one of the scholar institution challenges is to recognize the cultural diversity as an inseparable part of the national identity and component of the Brazilian social-cultural asset. Introduction of public policies that contemplate this reality in the Brazilian educational system in parallel to the discussion on the pertinence of affirmative actions with the theoretical and methodological set of the Multiculturalism make the knowledge and debate of these themes in the qualification process of the educator an urgent matter. In this study we have as objective to submit data related to the academic production on Multiculturalism between the years of 1998 through 2008 and the data of the survey carried out with graduates of the Pedagogy course of two universities in the northwestern region of the State of Paraná, a public university and a private university. In this survey, we checked if this information has reached the qualification courses and which aspect of the Multiculturalism has been defined among the professionals of the university. We have identified that the academic production on multiculturalism has privileged the works of Peter McLaren. In opposition, the data of the survey revealed that this aspect of the multiculturalism is not known among the graduates of the Pedagogy courses. This makes us believe that execution of academic surveys is not always a guarantee of access of the educators to the knowledge produced and to changes in posture before the scholar reality.

Keywords: Education. Multiculturalism. Teachers' qualification.

Introdução

O sistema educacional brasileiro vem buscando atender, cada vez mais, às diferenças culturais por meio de políticas públicas, entre elas, o sistema de cotas nas universidades e a educação inclusiva no ensino fundamental e médio. A preocupação com esses aspectos está presente na educação brasileira desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o Multiculturalismo é abordado no caderno denominado *Pluralidade Cultural*. De acordo com os PCNs, as culturas são constituídas pelos grupos sociais na construção de sua forma de subsistência, na organização da sua vida social e política, nas relações com

o meio e com outros grupos sociais, na sua forma de produzir conhecimento, entre outros. Deste ponto de vista, a diferença entre as culturas caracteriza-as como singulares.

Pluralidade Cultural significa o conhecimento e a valorização das diferentes manifestações culturais e étnicas que compõem a nação brasileira, as relações de discriminação e desigualdades socioeconômicas, bem como a crítica a essas relações sociais excludentes. Ainda, segundo os PCNs, o grande desafio da instituição escolar é o de reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional, compreendê-la como um componente do patrimônio sociocultural brasileiro e valorizar a trajetória histórica particular dos grupos que integram a sociedade brasileira. Sendo assim, ao se tratar de pluralidade cultural, busca-se o compromisso, sobretudo ético, de cada indivíduo e do grupo, com a aceitação e convivência com os demais, ou seja, com outras formas de expressão da vida. Isso não significa, contudo, deixar de lutar pelas transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa social e economicamente.

Para Canen (2002), as políticas e ações pedagógicas com fins multiculturais podem ser englobadas dentro da perspectiva curricular multicultural que faz parte das soluções educacionais da contemporaneidade. A discussão sobre uma educação multicultural tem sua origem por volta dos anos 1960, como resultado de movimentos sociais preocupados, principalmente, com os princípios de igualdade social e econômica, assim como, liberdade política de grupos sociais que incluem classe, etnia, gênero e religião, entre outros.

Na perspectiva de Moreira (2002), o multiculturalismo configura-se como uma tendência educacional “inescapável do mundo ocidental”, uma vez que a diversidade cultural e social originada das migrações faz parte de nossa sociedade em processo crescente de globalização. O autor enfatiza que esse processo exige uma educação também multicultural que responda às novas necessidades humanas que passam pela garantia da igualdade, por meio do atendimento às diferenças.

Levando em conta as características do discurso multicultural atual e a necessidade de análise das questões sociais que permeiam a hegemonia cultural ocidental, McLaren (2000) define quatro formas distintas de multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico ou de resistência. O multiculturalismo conservador se fundamenta no discurso de inferioridade cognitiva, cultural e moral dos diversos grupos sociais subalternos, enaltecendo a supremacia dos grupos dominantes; desconsidera as relações de poder e justifica sua

superioridade pelas qualidades advindas dos aspectos da cultura do homem branco.

O multiculturalismo humanista liberal tem, como discurso, a existência de “igualdade” entre as culturas, uma vez que por detrás das diferenças existe uma igualdade essencial entre todos os indivíduos: sua humanidade. Desconsidera as relações sociais e de exploração entre os homens e mulheres. O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a igualdade das raças e desconsidera as diferenças específicas entre as culturas e suas manifestações construídas historicamente. Considera que essa igualdade constitui a essência dos indivíduos, independente das relações de poder.

O pensamento do multiculturalismo Crítico e de Resistência, por sua vez, busca compreender de que forma o discurso dominante constrói as representações e identidades dos indivíduos. Essa forma de multiculturalismo concebe as diferenças como produto das relações sociais burguesas e têm sua ênfase na transformação social, em cujo processo a escola tem uma função imprescindível. Segundo McLaren (2001), um dos grandes entraves do avanço de uma educação escolar de caráter multicultural é exatamente a manutenção, no discurso escolar, da aparente ausência de relação entre as ações discriminatórias de indivíduos/grupos e as condições burguesas de organização da sociedade. Esse discurso acaba por reforçar o atrelamento das ações discriminatórias à “disposição psicológica, formação patológica ou, às vezes, como uma espécie de problema epistemológico” de indivíduos ou grupos particulares e não aos efeitos da organização e do funcionamento capitalista da sociedade ocidental (McLAREN, 2001, p.32).

Ao propor uma Pedagogia Revolucionária, o autor objetiva a criação de um espaço narrativo que caminhe ao encontro dos discursos hegemônicos e naturalizadores. Para McLaren (2000), a escola deve promover o enfrentamento dos conflitos e contradições existentes na sociedade em um processo de desconstrução e construção das subjetividades de professores(as) e alunos(as). Neste processo, a começar pelo(a) próprio(a) educador(a), cada indivíduo posiciona-se como um sujeito em constante movimento de mudança de si mesmo e do outro (indivíduos e grupos sociais). Essa mudança implica colocar-se em questão, colocar em questão suas verdades e reorganizá-las, a partir do encontro e do conflito com o Outro ou Outros – o diferente, o estranho.

É importante destacar que, nesta vertente do multiculturalismo, “o desafio que se coloca para os(as) educadores(as), é a construção de um conceito de unidade e diferença que reconfigure o significado de diferença

como mobilização política, mais do que autenticidade cultural” (McLAREN, 2001, p.43). Tal posição se distancia de posições do multiculturalismo denominadas por Canen (2002) como falsos multiculturalismos que proliferam em nosso país, como o multiculturalismo reparador, o folclorismo, a guetização e o reducionismo identitário. Para a autora, políticas públicas como o regime de cotas e a inclusão escolar são exemplos desse falso multiculturalismo.

A introdução dessas políticas públicas no sistema educacional brasileiro, em paralelo à discussão sobre a pertinência dessas ações afirmativas ao conjunto teórico e metodológico do multiculturalismo, nos faz acreditar que o conhecimento e o debate sobre estes temas são urgentes no processo de formação dos(as) futuros(as) pedagogos(as). Para discutir essa questão, empreendemos nosso trabalho em duas direções. Primeiramente, levantamos as produções acadêmicas entre os anos de 1998-2008 em um banco de dados. Em segundo lugar, e, a partir deste levantamento, nos perguntamos: essa produção acadêmica sobre multiculturalismo tem chegado aos espaços de formação dos(as) futuros(as) pedagogos(as)? E como tem chegado essa produção? Será que os(as) pedagogos(as) estão sendo formados(as) para lidar com as questões relacionadas ao multiculturalismo? Qual perspectiva de multiculturalismo está sendo difundida nos cursos de formação?

Seguindo essas duas direções, desenvolvemos este artigo: apresentamos os dados encontrados a respeito da produção acadêmica e, posteriormente, o resultado de uma pesquisa realizada com alunos(as) do quarto ano do curso de Pedagogia de duas instituições de Maringá-PR. Nesta pesquisa, procuramos, junto aos(as) acadêmicos(as), respostas para nossas indagações, as quais compartilhamos neste manuscrito.

Multiculturalismo: produção acadêmica de 1998 a 2008

Para a busca da produção acadêmica brasileira no período de 1998 e 2008, consultamos o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior - CAPES (2008)ⁱ. A busca de dissertações e teses no sítio da CAPES (2008) foi realizada a partir da palavra-chave multiculturalismo, isoladamente, e conjugada a outros descritores como diversidade cultural, pluralidade cultural, cultura, educação e cultura. Foram encontradas 17 produções acadêmicas realizadas entre os anos de 1998 e 2008. Esses trabalhos foram agrupados por unidades federativas e, em seguida, separados conforme sua origem: universidade pública ou privada. Neste processo encontramos trabalhos sobre multiculturalismo somente em três regiões do país: nordeste,

sudeste e sul; e produzidos em instituições públicas, federais e estaduais e privadas.

Na região sul, encontramos cinco produções, quatro deles no Paraná: três da Universidade Estadual de Maringá (pública) e um da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (privada). No Rio Grande do Sul, encontramos um trabalho originário da Universidade de Caxias do Sul (pública) e nenhum de instituição privada.

Na região sudeste, encontramos oito produções assim distribuídas: três de São Paulo - dois da Universidade de São Paulo (pública) e um da Universidade Metodista de Piracicaba (privada); três do Rio de Janeiro - um da Universidade Federal do Rio de Janeiro (pública) e dois da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (privada); dois de Minas Gerais - da Universidade Federal de Uberlândia (pública) e nenhum de instituição privada.

Na região nordeste, encontramos quatro produções: duas de Pernambuco da Universidade Federal de Pernambuco (pública); uma do Maranhão da Universidade Federal do Maranhão (pública); e uma do Ceará da Universidade Federal do Ceará (pública). Nesta região, não foram encontradas produções acadêmicas originadas de instituições privadas.

Para identificação da vertente de multiculturalismo abordada em cada uma dessas produções, buscamos suas versões completas nos sítios das universidades de origem. Os sítios das universidades de Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco), do Paraná (Universidade Estadual de Maringá) e do Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro) não puderam ser abertos, quando da tentativa de encontrar as versões completas das teses e dissertações. Nestes casos, a análise foi realizada com base nos resumos.

Realizamos a análise das produções científicas, levando em conta os autores citados com maior frequência, como também as citações realizadas. Dessa maneira, encontramos Peter McLaren, citado em sete trabalhos, o mais citado; Luiz Alberto Oliveira Gonçalves citado em três trabalhos. Boaventura de Sousa Santos, Tomas Tadeu da Silva, Jacques D'Adesky, Antônio Flávio B. Moreira e James A. Banks foram citados em dois trabalhos; João Arriscado Nunes, Alain Touraine, Charles Taylor, Moacir Gadotti, Homi K. Bhabha, Ana Canen, Arbaché, Monique Franco, Jean-Claude Forquim, Bartolomé Pina, Stuart Hall, Joe L. Kincheloe, Shirley Ruth Steinberg e Andréa Semprini, em um trabalho.

Abaixo estão identificados(as) os(as) autores(as) citados(as), a quantidade de citações feitas e as instituições em que as pesquisas foram desenvolvidas. Como um mesmo autor(a) foi citado(a) mais de uma vez em cada trabalho, optamos por apresentar também a quantidade total de citações de cada autor(a) no conjunto de trabalhos selecionados (Quadro 1).

Quadro 01: Autores citados nas produções científicas envolvendo o tema Multiculturalismo (1998-2008)

	UCS	UFU	PUC-RJ	UFC	UFM	USP	Total (citações)	%
Arbache				01			01	0,95
Banks			02	02			04	3,81
Bhabha				04			04	3,81
Canen				01			01	0,95
D'Adesk	03			02			05	4,7
Forquim			04				04	3,81
Franco				01			01	0,95
Gadotti				02			02	1,9
Gonçalves		02		03	01		06	5,71
Hall		02					02	1,9
Kincheloe						07	07	6,67
McLaren		07	07	06	02	04	26	26,6
Moraes						01	01	0,95
Moreira		01		01			02	1,9
Nunes	04						04	3,81
Pina			01				01	0,95
Santos	06	02					08	7,62
Semprini		01					01	0,95
Silva		02		06			08	7,62
Steinberg						07	07	6,67
Taylor	02						02	1,9
Touraine	07						07	6,67
Total	17	17	14	29	03	19	105	100

No conjunto das teses e dissertações encontradas nas regiões sul, sudeste e nordeste, constatamos que McLaren recebeu a maior quantidade de citações: vinte e seis (26,6%); os autores a receber o segundo maior número de citações foram Santos e Silva com oito (7,62%) cada um, e juntos, 15,24% das citações; seguidos por Touraine, Kincheloe e Steinberg,

recebendo sete citações (6,67%) cada um e, juntos, correspondem a 20,01%. Essas citações somadas às dos demais autores perfazem o total de incidências.

Seis das produções científicas que citam McLaren dedicam-se, sobretudo, à apresentação dos tipos de multiculturalismo que o autor descreve, bem como o enfoque que propõe como alternativa aos demais: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, crítico e de resistência. Apenas um dos trabalhos trata de outro aspecto da teoria de McLaren: o conceito de Pedagogia Crítica. Uma vez que McLaren foi o autor mais citado nas teses e dissertações investigadas (sete), consideramos provável que estes sejam os conceitos de multiculturalismo predominantes na formação dos futuros pedagogos. Isso porque é comum que os professores do ensino superior organizem suas aulas, utilizando-se das produções científicas, teses e dissertações, convertidas em livros e artigos publicados em periódicos. E é dessa hipótese que partimos para a análise dos dados da pesquisa com estudantes de cursos de Pedagogia ora relatada.

Os desafios do multiculturalismo e os cursos de pedagogia

Nossa pesquisa foi realizada com formandos(as) de dois cursos de Pedagogia (uma universidade pública e uma faculdade privada). Participaram da pesquisa 21 alunos(as) da universidade pública e 15 da instituição privada. Aplicamos aos grupos de acadêmicos(as) questionários com quatro perguntas abertas sobre a atuação do pedagogo(a) frente a uma situação escolar envolvendo discriminação e preconceito racial; o seu conhecimento sobre a teoria do multiculturalismo; a influência do posicionamento do professor(a) sobre a formação da opinião dos alunos(as) a respeito do tema da diversidade cultural. Neste artigo, analisamos apenas três das questões formuladas aos(às) acadêmicos(as):

1. Analise a seguinte situação: em um momento de recreação num pátio de uma escola, um grupo de crianças está correndo e uma criança negra está correndo atrás; a criança negra procura a professora e diz que as outras crianças estão fugindo dela. A professora então chama o grupo e questiona o motivo pelo qual os alunos estão fugindo de sua colega. Nesse momento uma das meninas com a pele clara, loira e de olhos claros se adianta e responde:

- Professora eu não vou mais brincar com ela, já brinquei um pouco; já fiz a minha parte.

Responda:

a) Você, no lugar desse professor (a), como lidaria com essa situação? No momento ocorrido; em aula, após o ocorrido?

b) Você acredita que sua identidade como educador (a) influencia a formação da identidade de seus alunos e sua relação com as diferenças culturais (étnicas, religiosas, gênero) e sociais de outras crianças?

2. Você acredita que sua identidade como educador (a) influencia a formação da identidade de seus alunos quanto às diferenças culturais (étnicas, religiosas, gênero) e sociais?

3. Você acredita que seu curso forneceu informações e conceitos adequados e suficientes para sua formação quanto à diversidade cultural?

Para fins de análise, os dados foram quantificados e agrupados em categorias conforme a regularidade das respostas dos(as) acadêmicos(as).

Ao responderem o que fariam como professores(as) no momento em que a situação (fictícia) ocorresse na escola, o grupo de acadêmicos(as) da instituição privada dividiu-se, predominantemente, em duas respostas. Cerca de 33,3% abordariam a questão da diferença com a menina loira, comentando sobre a necessidade de respeito às diferenças e acrescentando que a criança negra tem direito de brincar com todas as crianças. Entre as falas mais frequentes vejamos um exemplo:

Aluno (a) Ppmⁱⁱ: Procuraria promover um momento de reflexão. A postura da menina loira comprova que ela entende que é uma obrigação e não um conceito de respeito enquanto pessoas, seja negra ou ... Portanto, necessita de uma conscientização enquanto preconceitos.

Aluno (a) Ppo: Pediria para que a criança negra se retirasse para brincar e que depois a chamaria para conversa. Assim, questionaria a última criança de acordo com o que ela falou, levando-a a compreender a atitude de discriminação e preconceito que ela teve com a colega, conduzindo-a a tomar outra atitude, até que se dirigisse de outra forma com a garota negra. Depois conversaria com essa criança e promoveria, por fim, um encontro com as duas para resolver essa situação.

As respostas fornecidas pelos(as) dois(duas) alunos(as) da instituição privada lembram a discussão proposta por Silva (2007), ao definir como falso multiculturalismo aquele que explica as diferenças como manifestações superficiais entre os indivíduos, a cultura e as relações sociais. Nesta concepção de multiculturalismo, as diferenças são suprimidas pelo discurso da existência de uma natureza humana comum que iguala os indivíduos, sem levar em consideração a dimensão social e econômica de suas relações.

McLaren (2000) apresenta uma posição correspondente, a partir da qual podemos afirmar que a atitude do(a) educador(a) pertence ao multiculturalismo conservador. Esse tipo de multiculturalismo se define por visões colonizadas a respeito dos(as) afro-descendentes, representando-os(as) como serviçais ou escravos(as). De acordo com Caputo (2005, p. 76), suas atitudes se fundamentam por práticas profundamente “auto-elogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas” dos países colonizadores (europeus e norte americanos). Com a propagação de um falso discurso de diversidade, o multiculturalismo conservador encobre a “ideologia de assimilação que sustenta sua posição”.

Outro grupo com maior número de respostas, 33,3%, mencionou que não interferiria diretamente na questão; procuraria apenas acalmar a menina negra. As afirmações dos(as) acadêmicos(as) sugerem um não compromisso com a abordagem das diferenças na escola. Os dados facilitam a hipótese de uma prática pedagógica não crítica fundamentada na transmissão do currículo hegemônico que se constitui na cultura branca, europeia, masculina e heterossexual. Segundo Silva (2007, p.88), essa cultura tende a se tornar “cultura comum”, uma cultura bastante particular “do grupo culturalmente e socialmente dominante”, como podemos perceber na fala que segue:

Aluno(a) Ppl: Daria atenção ao chamado da aluna, mas não incentivaria o que ela dissera que acabou de ocorrer.

Em contrapartida, entre os(as) acadêmicos(as) da instituição pública 33,3% solicitariam uma explicação sobre o que a menina loira quis dizer com a expressão “já fiz a minha parte”. Como segue a fala do(a) entrevistado(a):

Aluno(a) PPe: Conversaria com a criança loira, iria fazer com que ela me explicasse o que quis dizer com “Já fiz a minha parte”, o que entende por isso e por quê. Assim, depois da resposta dela poderia

[falar] um pouco sobre as diferenças físicas entre as pessoas, e que todas devem ser respeitadas.

Embora propusessem uma intervenção quanto à situação ocorrida, as respostas dos(as) alunos(as) da instituição pública nos faz levantar a hipótese de que essa ação seria limitada no que diz respeito à problematização do tema: deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção das diferenças. Tal encaminhamento vai ao encontro do sugerido por McLaren (2000), para quem um discurso multiculturalista exige ênfase na problematização da construção política e social das diferenças e da supremacia branca.

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Eu acredito que pelo fato de estarem imersas no discurso da 'reforma', as posições humanistas liberal e liberal de esquerda sobre o multiculturalismo não conseguem avançar em um projeto de transformação social (McLAREN, 2000 p. 123).

Outra parcela de respostas da universidade pública, cerca de 28,5%, proporia alguma brincadeira que envolvesse toda a turma com a mediação do(a) professor(a):

Aluno(a) PPq: Entraria na brincadeira, junto com as crianças, mediando a interação com as crianças.

Aluno(a) Ppr: Penso que o preconceito nos deixa em uma situação complicada. Por conta disso pensaria em uma dinâmica, onde todos os alunos participassem, assim não ficaria exposta a aluna negra, pois muitas vezes os professores acabam falando muitas coisas que reprimem seus alunos.

De acordo com a primeira resposta, o(a) acadêmico(a) acredita que sua ação, por meio de uma brincadeira, seja suficiente para trabalhar o fato ocorrido, sem necessidade de reflexão e problematização acerca da atitude da criança branca e de sua própria conduta como professor(a). Ao encontro dessas considerações, Lima (2010, p. 355), citando McLaren, afirma que “o objetivo de uma pedagogia que se coloque contra as injustiças seria o de perturbar, o de reconstruir os elementos contingentes das nossas identidades”. Para McLaren (2000), nesse processo de construção das diferenças de subjetividade e identidade dos indivíduos, o discurso e a ação possuem papel importante para a legitimação de leituras do mundo.

Desse ponto de vista, uma proposta crítica e problematizadora deve promover um contínuo processo de reflexão por parte do(a) professor(a), com vistas a questionar o “senso comum, a branquidade, o conhecimento naturalizado e as pressuposições discursivas que informam práticas curriculares com respeito à raça, classe, gênero e orientação sexual.

[...] A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLAREN apud LIMA, 2010, p. 355).

Em relação à segunda questão, seguindo as informações do gráfico abaixo, os dados sugerem que, para os(as) acadêmicos(as) da instituição privada, o(a) professor(a) não se envolveria no problema, como se buscasse apenas contornar a situação por meio de brincadeira; os(as) acadêmicos(as) da instituição pública mostraram como diferença a necessidade de uma abordagem especial da questão, embora não parecendo ter claro como fazê-lo.

Ao comentar o que fariam em sala de aula após o ocorrido, a maioria dos(as) acadêmicos(as) da instituição privada, 73,3%, se limitariam a conversar com a turma sobre a “existência de diferentes povos, diversidade cultural, racismo, preconceito e respeito ao próximo”.

Aluno(a) Ppc: Explicaria sobre as diferenças, mostrando que independente da cor todos somos iguais.

Aluno(a) Ppf: Poderia no geral, tocar no assunto, pensando nesta perspectiva, dizendo que todos são iguais, não importa a cor.

Diante dessas afirmações, Canen (2002) argumenta que conversar sobre estes temas não garante uma conscientização crítica dos(as) alunos(as), pois depende do enfoque sob o qual o tema é abordado. Assim, por exemplo, tratar dos negros(as) que foram escravos(as) e são importantes para a economia do país, incorporar suas palavras em nossa língua, utilizar suas comidas e temperos em nossa culinária, mas desconsiderar as relações econômicas e sociais que geraram e mantém sua discriminação não seria abordar criticamente as diferenças. Além disso, não questionar o uso que a mídia faz da representação do(a) negro(a), em geral, retratando-o(a) como bandido(a) ou serviçal, contribui para a manutenção dessa posição não-crítica. Neste caso, mantém-se o falso

multiculturalismo: deveríamos ser gratos(as) pelas contribuições dos(as) negros(as) à nossa cultura, festejá-los(las) em seu dia comemorativo, mas sem problematizar a posição dos(as) mesmos(as) na sociedade brasileira. Em outro conjunto de respostas, 26% afirmaram não pretender referir-se ao tema em aula.

Aluno(a) Ppl: Não sei, mas trabalhando a diferença sentida pelo aluno só reforçaria o que as crianças já sentem. Que ela é diferente do grupo.

Aluno(a) Ppo: Não concordo que a aula seja para resolver conflitos, já que acredito na importância do conhecimento científico e sua apropriação. Mas, se coubesse, em algum momento, abordaria o respeito às diferenças.

A resposta dada pelo(a) segundo(a) aluno(a) evidencia seu desconhecimento em relação à existência das novas leis de educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 (BRASIL, 2007) prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007) e, antes disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais que definem a diversidade cultural como um dos temas transversais a ser trabalhado nos currículos escolares. Tais medidas constituem-se em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos de aprender e de participar da escola, sem nenhum tipo de discriminação.

Conforme o primeiro documento, frente às dificuldades encontradas pelos sistemas de ensino, fica evidente a necessidade de serem confrontadas as práticas discriminatórias e de se criar alternativas de superação destes dilemas. Desta forma, a educação inclusiva se caracteriza como um processo de democratização do ensino que implica a reestruturação das políticas e das práticas realizadas nas escolas, buscando responder à diversidade cultural dos(as) alunos(as), (étnica, religiosa, gênero, entre outras).

Na instituição pública, 47,6% das respostas reproduziriam a posição dos(as) estudantes da instituição privada: conversariam com a turma sobre os diferentes povos, racismo, preconceito respeito ao próximo:

Aluno(a) Ppd: Chamaria a atenção dos alunos para o fato de que as pessoas, independente de classe, cor, problemas físicos, são todas iguais e não há porque fazer diferença e que, quando se fala em fazer a nossa parte, não é apenas ir lá em um momento e apertar a mão, mas conviverem juntos sem diferenças, cada um se respeitando.

Aluno(a) PPK: Trabalharia com temas relacionados à diversidade cultural.

Outras 38% abordariam cientificamente as diferenças do ponto de vista biológico, histórico e geográfico:

Aluno (a) PPf: Em sala de aula eu faria a elaboração de um projeto de aula sobre o tema "Consciência Negra" no qual trabalharia com as alunas sobre a vinda dos negros para o Brasil; falaria sobre melanina, cor da pele, descendências, pré-conceitos, para esclarecer os alunos sobre o tema e o "pré-conceito" sobre o amigo negro.

Aluno(a) PPg: Trazer para a sala questão e levantaria uma série de reflexões sobre a temática, buscando trabalhar questões históricas e biológicas, acerca do porquê da cor da pele, como e para quê.

Estes dados sugerem uma preocupação maior dos(as) alunos(as) da instituição pública em não deixar de abordar a questão e, ainda mais, tratá-la cientificamente. No entanto, com base na necessidade de atendimento de uma realidade escolar cada vez mais marcada pela diversidade cultural, embora em alguns casos tratada de forma reduzida como simples abertura curricular às realidades regionais e locais, verificasse a urgência de se problematizar as diferenças. Isso, não somente pelos conteúdos científicos que as explicam ou justificam, mas, sobretudo, pela desigualdade política, cultural e econômica que a provocam.

Na segunda questão, o objetivo consistiu em averiguar entre os(as) futuros(as) pedagogos(as) se acreditam que sua identidade como educador(a) influencia a formação da identidade de seus(suas) alunos(as) quanto às diferenças culturais (étnicas, religiosas, gênero) e sociais. As respostas dos(as) alunos(as) da instituição pública foram predominantemente positivas quanto à influência da postura do(a) professor(a) na formação da identidade dos alunos(as), somando-se 76,1% das respostas.

A justificativa dos(as) entrevistados(as) foi a de que, se os(as) professores(as) forem preconceituosos(as), os(as) alunos(as) também serão.

Aluno(a) PPb: Sim, se o professor for demasiadamente preconceituosos em relação às diferenças étnicas, religiosas, seus alunos também serão.

Aluno(a) PPq: Com certeza que a minha identidade como educadora influenciará no formação dos meus alunos, pois as minhas atitudes (e elas podem ser implícitas) é que contam.

Os dados sugerem que os(as) alunos(as) da instituição pública demonstram ter consciência da importância do(a) professor(a) como

formador(a) de opiniões, colocando-se como responsáveis por essa tarefa. McLaren (2000), ao definir o papel do(a) educador(a) como formador(a) de subjetividades e o papel da pedagogia na construção social, enfatiza que o desafio colocado por um multiculturalismo revolucionário se orienta para a formação de indivíduos híbridos pós-coloniais que estejam comprometidos com a luta pela transformação das condições desiguais de vida e trabalho.

Quanto aos(as) entrevistados(as) da instituição privada, os resultados dividiram-se de forma majoritária em dois blocos: 46,6% acreditam que o(a) professor(a) tem papel fundamental na formação das opiniões de seus(suas) alunos(as), reproduzindo a fala dos(as) estudantes da instituição pública; no entanto, outros(as) 20% acreditam que, embora o(a) professor(a) tenha importância nesse processo, instituições como “a família”, “o Estado”, “a sociedade” tem maior responsabilidade sobre a formação dos indivíduos em relação às diferenças.

Aluno(a) Ppa: Acredito que influencia, mas o educador sozinho não vai resolver esse problema. Digo isso, pois a sociedade não é composta por uma parte (escola) e sim num todo (família, Estado, entre outros). Acredito que a formação da identidade na escola deveria ser a mínima parte, pois isto já deveria vir de casa para que a escola dedicasse mais tempo à apropriação do conhecimento científico.

Com base nesses dados, fica evidente que, apesar de uma parte dos(as) alunos(as) acreditarem em sua influência como educadores(as), outro grupo não se vê como responsável por essa formação. Apreende-se de sua fala que o papel do(a) professor(a) é o de transmissão de conteúdos escolares, desvinculados da formação de identidade dos indivíduos e de seu papel social. Esses dados nos remetem à obra de McLaren (2000, p.30), quando afirma que não existe um mundo “ideal, monolítico, autônomo, puro ou aborígine que possa ser entendido fora da natureza social da linguagem e ao qual nossas construções necessariamente correspondam”. Partindo dessa concepção, a linguagem contém a visão de mundo do indivíduo que a expressa e o(a) professor(a), ao negar seu papel de formador(a) de identidades, negligencia parte fundamental do processo pedagógico.

Parece-nos que, ao responsabilizar a família, o Estado ou a igreja pela formação da identidade de seus(suas) alunos(as), os(as) estudantes deixam de lado a função da escola como formadora de cidadãos(ãs) para a crítica e a emancipação moral e intelectual. Ao desconsiderar a escola como responsável pela formação da identidade de seus(suas) alunos(as), o(a) futuro(a) educador(a) se enquadra no modelo não-crítico de

pensamento que, segundo McLaren, sedimentado como senso comum, acaba contribuindo com discursos e ações preconceituosas em relação a formas de ser e de se manifestar diferentes das suas. Para McLaren (2000, p.31), a linguagem é sempre “seletiva”, uma vez que o domínio cultural legitima e disponibiliza certos discursos, ao mesmo tempo em que desacredita e marginaliza outros.

O terceiro questionamento levantado pela pesquisa se refere às informações conceituais fornecidas pelo Curso de Pedagogia sobre a diversidade cultural. Pouco mais da metade (52,3%) dos(as) acadêmicos(as) da instituição pública responderam que as informações foram insuficientes para fundamentar sua formação em relação às diferenças; enquanto 33,3% disseram que receberam informações durante as aulas, em algumas disciplinas como Políticas Públicas. Esses dados sugerem que, apesar da urgência de se trabalhar a diversidade cultural na escola, e mesmo se tratando de um dos temas transversais dos PCNs, este conteúdo tem sido pouco abordado pelos currículos das instituições formadoras de professores(as).

Tendo em vista que os currículos são as manifestações das crenças e dos valores da escola inserida em um contexto social mais amplo, a partir dessas informações, pode-se verificar de que forma os conteúdos estão sendo articulados para a perpetuação de lógicas hegemônicas econômicas e de convívio social. A ausência de abordagem do tema nos currículos dos cursos de Pedagogia se reflete no despreparo dos(as) professores(as) frente aos desafios enfrentados em sala de aula. Nesta perspectiva, a não reflexão em relação às diferenças e a inclusão das minorias nos programas e disciplinas acabam por contribuir para a perpetuação de uma “igualdade” que se restringe apenas ao discurso, mas não acontece na prática. Segundo Canen e Moreira (2001), a educação deve ser um campo de crítica e desconstrução da dominação, seja econômica ou cultural. As instituições de ensino devem incorporar uma forma de diálogo que discuta as diferenças num processo de problematização, principalmente no que diz respeito às relações de poder constituídas. Somente desta forma a diversidade cultural poderá tornar-se um espaço de reflexão, fornecendo a seus(suas) acadêmicos(as) novas possibilidades de crítica e luta.

No âmbito da educação, a perspectiva crítica de multiculturalismo pretende facilitar o trato com a crescente diversidade da sala de aula, ao estimular a valorização e a incorporação de diferentes identidades, manifestações culturais e interesses nas políticas e nas práticas curriculares. Pretende, também, possibilitar a análise das relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, bem

como incentivar a luta contra tais mecanismos (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 03).

Quanto às respostas dos(as) alunos(as) da instituição privada, 20% dos(as) entrevistados(as) responderam que receberam as informações, mas foram muito vagas; 13,3% não responderam e outros(as) 13,3% definiram o multiculturalismo como disciplina que tem como proposta comentar as diferenças e os direitos iguais de todos(as). A leitura dessas informações confirma a hipótese acima descrita, além de evidenciar que a concepção predominante de multiculturalismo disseminada pelos currículos no ensino superior é a do falso multiculturalismo ou multiculturalismo humanista liberal. De acordo com Silva (2007), esse tipo de multiculturalismo apela para o discurso da tolerância, igualdade e convivência pacífica entre as diferentes culturas, mas não problematiza as relações de poder que estão na base das diferenças. “Nesse sentido, em uma aula humanista liberal, a política é ocultada através da neutralização das relações entre as intenções declaradas da democracia e seus resultados reais”. Podemos confirmar a importância dessas afirmações também na obra de McLaren (2001, p.208):

Salas de aula liberal-humanistas ou ‘democráticas’ são, muitas vezes, sistemas autojustificativos, totalizantes e referenciais que domesticam e desviam a atenção da irreduzível complexidade das salas de aula e de seu relacionamento com as estruturas mais amplas do privilégio econômico, tanto local como globalmente. Tais elipses, provocadas por uma falta de atenção às relações econômicas e históricas mais amplas, reduzem ‘o conflito’ a relações de poder subjetivamente definidas, conectadas às questões da diversidade e da igualdade (McLAREN, 2001, p. 208).

Essa concepção de ensino multicultural, apesar de ser predominante nas práticas de professores(as), é questionada por perspectivas que se caracterizam por seu caráter problematizador ou crítico. Para os teóricos(as) críticos(as) da educação, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. Neste caso, a educação multicultural como instrumento de promoção e humanização dos indivíduos deve garantir a todos(as) o direito de acesso ao conhecimento como possibilidade de garantias de melhores condições de cidadania e dignidade.

Desta forma, aos cursos de formação de professores(as) cabe a responsabilidade de formar alunos(as) reflexivos(as) e comprometidos com a construção de uma sociedade aberta à diversidade. O acesso das minorias ao conhecimento deve avançar os limites das salas de aula e possibilitar a construção de espaços de formação crítica. O autor enfatiza

que o multiculturalismo pode vir a representar “um importante instrumento de luta política” (SILVA, 2007, p. 86), enfatizando a importância da consciência crítica para a formação de indivíduos que se comprometam com a construção de uma realidade social mais justa e igualitária. Reforçamos esse ponto de vista, apoiando-nos em McLaren (2000, p.45):

Criticar significa compreender a construção da vida social como um modo de produção particular que pode ser analisado junto com outros textos culturais que falam para outros modos de discurso ético e formas de sociabilidade, a partir dos quais os estudantes podem ser chamados a buscar sua ação social no mundo.

Neste enfoque, o autor convoca os(as) educadores(as) à tarefa de problematizar a questão, para que seus(suas) alunos(as) pensem de que forma ser educador(a) é uma construção inventada pela cultura ocidental, dentro de uma formação voltada para o eurocentrismo. Para McLaren (2001), os(as) educadores(as) podem ser politizadores(as) das “zonas de conforto” que se enredam nas pedagogias que “aparentam dar nova vestimenta às profundas rupturas sociais, tão evidentes em contextos educacionais” (McLAREN, 2001, p. 215). Enfatizando o papel das universidades, o autor cita Paulo Freire, quando menciona que estas devem tornar-se um espaço dialógico e plural, onde os(as) estudantes sejam encorajados(as) a avançar para além da leitura de textos, entendendo contextos com vistas a uma prática transformadora.

É nesse sentido que a universidade é convidada a tornar-se verdadeiramente plural e dialógica; um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a aprender a falar sobre as experiências dos estudantes e, então, formatar essa conversa em uma filosofia da aprendizagem e uma prática da transformação (FREIRE apud McLAREN, 2000, p. 77).

Refletindo a partir das palavras de Freire sobre a importância de a universidade utilizar as experiências sociais para a promoção de debates que transformem os olhares de professores(as) e acadêmicos(as) em práticas de transformação, buscamos fundamentar a ideia de que as ações discriminatórias e segregadoras, vivenciadas nas relações sociais e manifestadas nos espaços escolares, devem ser ponte para discussões acadêmicas escolares, principalmente quando pensamos na formação de professores(as)/ pedagogos(as). Defendemos essa prática pedagógica pelo

fato de que é na convivência escolar, em sala de aula, nos pátios das escolas que nos deparamos com dois aspectos que são os fundamentos das práticas pedagógicas aos quais buscamos discutir nesse texto: os limites da discriminação e as possibilidades de mudança.

Pensando no espaço escolar como um território de aprendizagem, tanto dos conteúdos construídos historicamente, como das relações entre os homens, acreditamos que existe, nesta instituição, um potencial de coexistência entre as possibilidades de ser, pelas diferenças. Com esse olhar nos voltamos a pensar que a escola pode se constituir em um importante espaço de construção democrática, pela desconstrução de estereótipos e promoção de novos olhares e de novas práticas direcionadas, sobretudo, para conquistas de espaços e direitos.

Considerações finais

Ao discutirmos a formação de professor(as) frente aos desafios do multiculturalismo, um dos pontos desse debate volta-se para a promoção humana, no sentido de que sejam possibilitadas discussões pelos direitos de acesso e permanência de todo cidadão, independente de suas características físicas, confissão religiosa, orientação sexual, etnia, entre outras, no ambiente escolar. Nesse enfoque, os temas pertencentes às diferenças culturais ganham importante destaque neste espaço de aprendizagem. Assim sendo, a partir de reflexões sobre a prática escolar e a formação cidadã, acreditamos que o conhecimento e o debate sobre a pluralidade cultural são urgentes no processo de formação dos(as) futuros pedagogos(as). Contudo, a realidade pesquisada nos aponta dados um tanto ambíguos ao que se espera a esse respeito do ensino superior.

Seguindo a proposta de realização de levantamento da produção acadêmica entre os anos de 1998-2008 em dois bancos de dados, constatamos, mediante análise dos dados obtidos, que os conceitos de multiculturalismo presentes na produção acadêmica brasileira são apresentados, em sua maioria, sob o enfoque de McLaren, seguido por Santos, Silva, Touraine, Kincheloe e Steinberg. Considerando a maior quantidade de trabalhos acadêmicos baseados ou que enfocam os conceitos de multiculturalismo formulados por McLaren, podemos afirmar a existência de predominância desta linha de pensamento educacional nas produções científicas brasileiras entre 1998 e 2008.

No entanto, esses dados diferem dos encontrados entre os(as) formandos(as) dos dois cursos de Pedagogia investigados(as). Segundo as repostas dadas pelos(as) entrevistados(as), os dados revelam desconhecimento dos(as) acadêmicos(as) não somente em relação à vertente teórica de McLaren como também dos demais autores citados nas produções científicas. Isto significa dizer que os(as) estudantes reconhecem outros(as) autores(as) que discutem o tema da diversidade cultural e que a produção acadêmica acerca deste tema não tem sido abordada nos cursos de formação de pedagogos(as)/professores(as). Chegamos a essa conclusão pelas respostas observadas entre os(as) acadêmicos(as) que demonstraram desconhecer o tema da diversidade cultural, tanto em seus aspectos teóricos como em suas propostas para a prática.

Diante dessas informações, em relação ao questionamento ora proposto, que buscou investigar como os(as) pedagogos(as) estão sendo formados(as) para lidar com as questões relacionadas ao multiculturalismo e qual perspectiva de multiculturalismo está sendo difundida nos cursos de formação, constatamos, mediante questionários aplicados, o despreparo desses(as) futuros(as) profissionais para enfrentar situações que envolvam discriminação e preconceito em particular, discriminação étnico-racial, um dos temas do multiculturalismo.

Essa constatação advém de um dos questionamentos sobre uma possível situação de discriminação étnico-racial. Diante da exposição do fato supostamente ocorrido, os(as) futuros(as) pedagogos(as) demonstraram basicamente duas atitudes: negação e omissão. Os dados nos fazem supor duas explicações: confirmação de preconceito étnico-racial por parte desses(as) futuros(as) pedagogos(as) e/ou falta de qualificação profissional para atuar de acordo com os parâmetros oficiais – PCNs. De outro lado, quando descrevem alguma atitude a ser tomada junto a seus(suas) alunos(as), as repostas correspondem ao descrito por McLaren (2000) como multiculturalismo conservador.

Os resultados obtidos pelos questionários sugerem que problematizar as diferenças culturais, trazendo a discussão para o campo político, deve urgentemente fazer parte da agenda acadêmica dos cursos de Pedagogia, cujo compromisso seja a formação intelectual e política de seus(as) alunos(as). Valendo-nos de McLaren (2000), lembramos que uma perspectiva crítica do multiculturalismo se apresenta como meio possível para o enfrentamento dos antagonismos e conflitos advindos da diversidade cultural presente na sociedade e na instituição escolar.

Nesse enfoque, nos valem das palavras de Lima (2010), quando lembra que os saberes acadêmicos não são suficientes para uma prática inter/multicultural e devem estar atrelados a saberes provenientes não somente da teoria, mas da experiência dos homens e mulheres que compõem o cenário escolar, pela vivência do currículo no cotidiano escolar e a formação profissional dos(as) pedagogos(as) e professores(as). Segundo a autoraⁱⁱⁱ, a qualificação profissional do(a) educador(a) se constitui um saber plural composto e deve integrar “saberes provenientes de diferentes fontes: formação profissional, disciplinas, do currículo e da experiência” (LIMA, 2010, p. 357).

Para a autora, os saberes da formação profissional se referem aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores(as); saberes da experiência se referem a conhecimentos fundados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio por parte do(a) professor(a). Tais conhecimentos “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber e de ser” (p. 358) e, a nosso ver, é esse o papel político e crítico proposto também por McLaren (2000).

Para este fim, McLaren (2000, p. 43) lembra que é papel dos cursos de formação de professores(as) favorecer o reconhecimento dos limites e “possibilidades inerentes às formas culturais e sociais” que fazem parte de sua identidade, bem como “aprender como engajar suas experiências em uma pedagogia que seja afirmativa e crítica e que ofereça os meios para transformação social de si mesmo” e do outro. Em outras palavras, a atuação profissional crítica, dentro de uma visão multicultural, exige tomada de consciência e reflexão do(a) educador(a) sobre seus próprios preconceitos e crenças sobre os(as) que são diferentes de si mesmo(a). Ser capaz de favorecer a reflexão de seus(suas) alunos(as) depende de que o(a) próprio(a) seja capaz e disponível para fazer o mesmo consigo.

Tomamos emprestadas, mais uma vez, as palavras de Lima (2010) para concluir que saberes teóricos e escolares podem se tornar um conhecimento pessoal e incorporado ao jeito de sentir, pensar e agir do indivíduo. Isso é válido tanto para a formação dos(as) professores(as) em relação aos saberes acadêmicos, como para a formação dos(as) futuros(as) alunos(as) desses(as) professores(as). Para tanto, retomando McLaren (2000), nos dois casos, a sala de aula deve se transformar em um lugar em que, sem perder os objetivos escolares formais, os conhecimentos sejam problematizados por meio do diálogo e não apenas transmitidos. Nesse sentido, cabe aos(às) educadores(as) críticos(as) a função de lutarem incansavelmente pela desestabilização de formas hegemônicas, neutras “para com a diferença” (McLAREN, 2000, p. 249).

Desta perspectiva, um ensino de qualidade é fundamental e deve ter, como características essenciais, a luta incansável pela construção de uma sociedade mais justa atrelada a um processo de transformação pessoal na busca por respostas às necessidades e dificuldades conceituais e práticas impostas pela diversidade cultural na sociedade e na escola. Nesse aspecto, busca promover a desconstrução do discurso hegemônico e das imagens estereotipadas do(a) negro(a), da mulher, do(a) deficiente físico(a), dos grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das predominantes e sua reconstrução com base democrática.

Referências

ASSIS, M. D. P.; CANEM, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*. N.123, set./dez. 2004, p. 709-724.

BARREIROS, Claudia Hernadez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica muticultural e crítica. In: CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa (orgs.) *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: D&P, 2005, p.95-114.

BRASIL.MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. INEP, *Thesaurus*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=34181&te2=39826&te3=38699&te4=120234&te5=92220&te6=34199&te=34200>.

Acesso em 03 de abril de 2008.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 125-161, agosto/2002.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 175-195.

CANEN, A.; ARBACHE, A.P.; FRANCO, M. *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses*. v.23, n.79, p.125-161, agost/2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001.

CANEN, A. e OLIVEIRA, A.M.A.(2002). Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, p.61-74.

CAPES, Banco de Teses. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em 04 de abril de 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj e Russel Jacoby. In: CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa (orgs.) *Culturas e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: D&P, 2005, p. 73-94.

LIMA, Emília Freitas de. Saberes docentes e práticas pedagógicas inter/multiculturais: tecendo relações. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 354-374.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia da dissensão para o novo milênio*. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, Peter. *A pedagogia da Utopia*. Tradução Márcia Zimmer. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. XXII, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 15-38, agost/2002.

SANTOS, Ana Karina. *Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano*. (dissertação) Universidade Federal da Bahia, 2005, 132f.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2006.

NOTAS:

ⁱ Este levantamento foi realizado em conjunto com a acadêmica Tatiane Oliveira e consta de seu relatório parcial de iniciação científica – PIBIC/UEM.

ⁱⁱ A primeira e segunda letra da sigla refere-se à natureza da instituição: PP se for pública e Pp, privada. A terceira letra refere-se ao código do(a) estudante entrevistado pela pesquisadora.

ⁱⁱⁱ Como referência para suas afirmações a autora se pauta no artigo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) considerado clássico dentro desta temática.

Sobre as autoras

Pâmela Vicentini Faeti é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Geiva Carolina Calsa, Doutora em Educação pela UNICAMP, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá-PR.

Recebido em 24 de outubro de 2012

Aceito em 20 de março de 2013