

# MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O NOVO MILÊNIO

Fernanda Nunes Ferreira<sup>1</sup>

## Resumo

Atualmente, em educação, o multiculturalismo vem se transformando quase que em uma ideologia. O currículo escolar, desse modo, representa um grande esforço para trabalhar com a diversidade cultural. Este artigo apresenta uma problematização relacionada a multiculturalismo no currículo escolar. A expectativa é que este trabalho contribua para o avanço das discussões nas instituições escolares sobre os seus currículos, a partir do recorte cultural.

**Palavras-chave:** multiculturalismo; currículo escolar.

## Abstract

Today, in education, multiculturalism is becoming almost an ideology. Thus, school curriculum represents a major effort to work with cultural diversity. This article presents a proposition of issues related to multiculturalism in school curriculum. This work may contribute to discussions in schools about their curricula from a cultural perspective.

**Keywords:** *multiculturalism; school curriculum.*

## Introdução

Historicamente, não há como negar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais. O mundo contemporâneo está marcado pela presença de indivíduos com interesses contrapostos e identidades culturais em conflito. É assim que os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência, inclusive na escola (PRAXEDES, 2004, p.1).

As ideias multiculturalistas, sob esse enfoque, estão relacionadas com os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, religiosa, política, econômica e outras. Inserem-se em uma visão de sociedade em que a diversidade é percebida como categoria central (CANEN, 2002, p. 61).

No âmbito educacional, a perspectiva multicultural constitui-se em uma preocupação recente e crescente no plano internacional. No Brasil, essa abordagem disseminou-se, principalmente, ao longo das décadas de 1980 e 1990 (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13). Uma nova consciência das diferentes culturas presentes na sociedade brasileira tem gerado movimentos que reivindicam um reconhecimento mais efetivo das respectivas identidades culturais.

Este cenário coloca a escola diante de alguns questionamentos. Qual é seu papel em um contexto multicultural, que se sabe político, e que não se propõe etnicista, nem etnocêntrico, nem elitista? O currículo escolar está configurado em uma perspectiva multicultural? De que maneira? Estamos sendo universalistas a ponto

<sup>1</sup> Orientanda da Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, em 2011. Endereço eletrônico da autora: fernanda-f2003@ig.com.br

de silenciarmos ou apagarmos as singularidades culturais, sociais e intelectuais em nossos alunos? O que e como fazer enquanto educadores? Como lidarmos com as diferenças no cotidiano escolar?

Discutir tais questões torna-se imprescindível, na medida em que a desnaturalização da cultura escolar dominante se faz urgente e se articula à necessidade da busca de novos caminhos para incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar (MACHADO, 2002, p. 51).

Decorrente deste quadro, a educação multicultural constitui-se em uma proposta educacional que busca atender necessidades afetivas, cognitivas e culturais dos grupos e dos indivíduos de todos os grupos étnicos dentro de uma sociedade (KNECHTEL, 2005, p. 83). Trata-se de um movimento reformador que tem a finalidade de produzir mudanças tanto no sistema educacional como na sociedade. Seu desígnio fundamental é oferecer a todos os educandos condições para que possam desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes essencialmente úteis, que os tornem capazes de atuar tanto no ambiente cultural dominante quanto no universo próprio de sua cultura étnica, além de lhes proporcionar as qualidades necessárias para interagir com outras culturas e assumir novas posturas em relação ao que é diferente da sua cultura de origem (BANKS, 1999, p.2).

Desse modo, questões multiculturais têm tensionado o campo do currículo escolar, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados a identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 1). O fato é que – como um artefato cultural para colocar ordem na educação escolar e constituir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo – o currículo atravessa uma profunda crise e, junto com isso, entram também em crise as relações de poder (VEIGA-NETO, 2006, p. 1).

Silva et al. (1995, p. 161-162) afirmam, sob esse prisma, que as culturas dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, o que anula suas possibilidades de reação.

Logo, a relevância de se discutir estas questões se confirma à medida que um indivíduo ou um grupo de indivíduos pode sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação, se a sociedade que o rodeia lhe mostra como reflexo uma imagem limitada, depreciada sobre ele. Ou seja, o não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto pode afetar um indivíduo negativamente, pode ser uma forma de agressão (TAYLOR, 1994, p. 45).

Por isso, “temos direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SOUZA SANTOS, 1997, p. 44).

Sob este horizonte, a formação tanto de discentes como de docentes, para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais, necessita de subsídios de reflexões que avancem na compreensão da radicalidade das relações entre currículo escolar e cultura, a fim de contribuírem para a construção de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente “universais” que estereotipam, calam e interditam identidades plurais (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, 2).

Este estudo discute esta temática, buscando relacionar multiculturalismo e currículo escolar, sem dicotomizá-los, abordando-os em uma perspectiva transformadora, de forma a problematizar essa relação e apontar, a partir dos referenciais teóricos, diretrizes iniciais para um trabalho multicultural no contexto curricular. Assim, buscamos: analisar como o currículo está relacionado com a construção identitária

dos sujeitos que nele interagem, compreender as relações de poder que perpassam o currículo, detectar desafios referentes a multiculturalismo no âmbito curricular e apontar algumas possibilidades para superá-los.

## A construção de identidades

Ao se tratar de multiculturalismo é preciso passar antes pela questão da identidade, pois, é através dela que se define cultura e, pelas diversas identidades, multiculturalismo. A identidade é um conceito relacional, na medida em que o “eu” se constrói a partir do reconhecimento do “outro” (SILVA et al., 1995, p. 68). A identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, o que nos conduz à questão: como estamos contribuindo para a formação identitária de nossos alunos?

As instituições escolares equivalem a um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas curriculares que contribuem para definir as formas pelas quais os significados são produzidos, pelos quais as identidades são moldadas e os valores preservados ou contestados (SILVA et al., 1995, p. 68). O currículo, portanto, não se traduz em uma atividade meramente cognitiva (SILVA et al., 1995, p. 195).

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem somente ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. Sendo assim, essas narrativas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como referência, a de outros são desvalorizadas e proscritas. Dessa maneira, fixam noções particulares sobre gênero, etnia, classe e assim por diante (SILVA et al., 1995, p. 195).

O discurso do currículo, portanto, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E, nesse processo, há a construção de sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. Há, desse modo, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que os sujeitos se transformam (SILVA et al., 1995, p. 196). A questão torna-se então: como desconstruir o discurso excludente do currículo (SILVA, 2005, p. 102)?

A compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, conduz à rejeição de posturas que neutralizam essas mesmas identidades. Essa compreensão confere um caráter central na efetivação do multiculturalismo na Educação, na medida em que implica no desafio a binarismos (eu-outro, homem-mulher, branco-negro e assim por diante) (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 3).

Face ao exposto, o professor precisa se perguntar: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente, fosse conformar todos a esse protótipo único (ARROYO, 2006 apud GOMES, 2007, p. 26)?

Neste contexto conflituoso, podemos ainda acrescentar outras questões: como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? Quais são os mecanismos de construção das identidades étnicas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos? Como a construção da identidade e da diferença está relacionada com as relações de poder? Suscitar tais questões no âmbito educacional, portanto, torna-se uma ação obrigatória para o docente multiculturalmente crítico, visto que o conhecimento corporificado no currículo está contaminado, via ideologia, pelo poder (SILVA, 2005, p. 102).

## Relações de poder: o currículo oculto

Vimos que o multiculturalismo está atrelado às relações de poder, já que elas obrigam as diferentes culturas a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2005, p. 85).

O sistema educacional, nesse sentido, é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nas sociedades (APPLE, 1989, p. 26). Ou seja, a escola exerce uma função vital na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Enquanto professores, o nosso trabalho serve a funções que, muitas vezes, não condizem com nossas melhores intenções (APPLE, 1989, p. 33).

Por isso, precisamos considerar a questão do poder para além de sua concepção como algo que pode ser possuído e usado sobre outras pessoas. E isso exige uma noção de poder que enfatize seus efeitos produtivos, destacando a forma como ele funciona, não apenas sobre as pessoas, mas através delas. Nessa visão, o poder é inerente às formas de saber e desejo que dirigem a possibilidade de conduta e ordenam possíveis resultados de certas formas de ação (SILVA et al., 1995, p. 63-64).

O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirão os saberes inscritos no currículo; o poder está inscrito no interior do currículo, através da seleção dos conhecimentos e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais – determina o que é conhecimento e o que não é – isso é precisamente o poder (SILVA et al., 1995, p. 197). Dessa forma, cabe-nos o questionamento:

[...] em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos (GOMES, 2007, p. 36)?

É necessário esclarecer que a perspectiva multicultural liberal ou humanista enfatiza um currículo pautado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. A perspectiva crítica, entretanto, traz à tona as relações de poder que estão na base da produção das diferenças. Assim, apesar do impulso aparentemente generoso da perspectiva humanista, a ideia de tolerância implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra tolerância. A noção de respeito, por sua vez, implica um certo assistencialismo cultural, por meio do qual as

diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las. Do ponto de vista crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder (SILVA, 2005, p. 88).

Assim, para um professor multiculturalmente crítico, as diferenças não devem ser simplesmente toleradas ou respeitadas. Na medida em que elas estão constantemente sendo feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, em uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de desigualdade. Em um currículo multiculturalmente crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2005, p. 88-89). Para isso, é preciso estarmos atentos ao currículo oculto.

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2005, p. 78).

Sob este prisma, o currículo escolar não pode ser compreendido – e transformado – se não trouxermos à tona suas conexões com relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? O modo como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui para reproduzir tal divisão? Qual conhecimento – e de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela maneira como o currículo está organizado? Qual é o nosso papel, enquanto professores, diante desses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? Como essas representações fixam as posições dos grupos como subalternas ou dominantes (SILVA et al., 1995, p. 197-198)?

Diante desses questionamentos, podemos dizer que o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista da organização da sociedade é desejável. Por meio das relações sociais no currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são os seus respectivos lugares nas relações sociais mais amplas (SILVA, 2005, p. 148).

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam à cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada e, os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural (SACRISTÁN, 2000, p. 65). Temos, então, um processo de marginalização cultural, que é realizado de forma inconsciente, pois os professores, em sua maioria, pertencem à classe média e, por muitas vezes, desconhecem os padrões culturais que não coincidem com os da cultura dominante (MACHADO, 2002, p.26). Essa marginalização cultural está entre as principais razões que explicam os altos índices de fracasso escolar na escola básica (TRINDADE et al., 2000, p. 98).

Como vemos, tais discussões colocam desafios ao campo do currículo. Como poderia ele ficar imune à realidade social contemporânea?

## Multiculturalismo e currículo: alguns desafios

Visto que as instituições escolares são lugares de luta, a pedagogia pode e deve assumir uma forma de luta político-cultural (SILVA et al., 1995, p. 175). É evidente, no entanto, que a escola assimila lentamente as finalidades que a nova proposta curricular reflete, como consequência das mudanças sociais e econômicas, e que o faz a partir de suas próprias concepções como instituição. Essa lenta assimilação produz contradições na própria instituição quanto ao seu papel (SACRISTÁN, 2000, p. 71). A melhora da qualidade do ensino, entretanto, deve partir justamente da compreensão crítica dessas novas realidades culturais (SACRISTÁN, 2000, p. 73).

O senso comum da sociedade atual tende a apontar para uma lógica única, universal, em que a verdade existe por si só e o papel do homem fica sujeito ao de ser um mero reprodutor dessa lógica. Às instituições, fica reservada uma função normativa com o intuito de direcionar todos ao mesmo caminho (WHITAKER et al., 1993, p. 75).

Nas salas de aula, a cultura dominante é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos materiais didáticos aparecem poucas vezes a cultura popular e as subculturas dos jovens, o que é desconsiderado no currículo e, no entanto, muito pode contribuir para a formação crítica tanto do aluno como do professor (SACRISTÁN, 1999, p. 97). Ou seja, uma

[...] característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante (SACRISTÁN, 2000, p. 71).

Podemos dizer, desse modo, que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão dos saberes de alcance ou pretensão universal, a escola reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. Assim, a escola reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura escolar mantém com a cultura dominante. Logo, o que precisa ser modificado não é a cultura dos alunos, mas a cultura das escolas (SILVA et al., 1995, p. 182). É preciso trazer, de forma crítica, os canais extra-escolares dos educandos à sala de aula (SACRISTÁN, 2000, p. 71). Mas, como ressignificar a escola sob o viés multicultural crítico?

Diante de tamanho desafio, é necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura hegemônica, legítima ou dominante (SILVA et al., 1995, p. 186).

No que diz respeito aos professores, através dos quais a pedagogia se coloca em ação, o desafio que se coloca é a mudança de suas concepções de currículo e, conseqüentemente, de suas práticas, haja vista que elas contribuem sobremaneira para moldar os valores e as escolhas dos alunos, tanto pelo que transmitem como pelo que deixam de transmitir (APPLE, 1989, p. 189).

O currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura; necessitamos de um currículo multiculturalista, isto é, de um currículo inclusivo, que incorpore as culturas dos diversos grupos sociais. Por isso, a necessidade de refletirmos so-



bre procedimentos e práticas que possibilitem intervenções de forma a transformar essa realidade.

## Possíveis caminhos: por um currículo multicultural

Dada a emergência de revertermos a postura excludente da escola atual, não podemos esperar por reformas educacionais para colocarmos em ação nossos esforços locais. A escola necessita recuperar o seu propósito de ser um espaço em que as novas gerações possam conhecer o legado cultural da humanidade e refletir criticamente sobre ele.

Nesse sentido, antes de nos comprometermos com o enfrentamento dos desafios aqui mencionados, é necessário ter claro que qualquer concepção teórica ou prática para trabalhar com a pluralidade cultural na sala de aula é passível de necessidades, críticas, análises e ajustes. Entretanto, estamos diante de um desafio talvez menos conceitual e mais prático, mais vivencial, que nos coloca diante de nossos próprios preconceitos (TRINDADE et al. 2000, p. 14 ).

A introdução da perspectiva multicultural crítica no cotidiano escolar suscita muitas questões relacionadas à seleção de conteúdos, às metodologias e estratégias de ensino, às relações professor-aluno e aluno-aluno, ao sistema de avaliação, às atividades extraclasse, à interação entre escola e comunidade e assim por diante. Sendo assim, não se trata de garantir a multiculturalidade crítica somente nas intenções curriculares, é necessário pensarmos em intervenções pedagógicas, sobretudo práticas.

E não há como refletirmos sobre possíveis ações para a superação de desafios sem voltarmos à questão da formação de identidades. Se consideradas enquanto híbridas, isto é, não-fixas, provisórias, constituídas de forma plural, tal concepção conduz a um caminho fértil para uma educação multicultural crítica. Ou seja, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção das identidades é atingido, uma sensibilização à articulação entre identidade e alteridade se estabelece, questionando-se, a partir de então, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 3-4).

Assim, faz-se necessário recorrermos à pedagogia crítica, pois “está apoiada no desenvolvimento e na aplicação à realidade de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural” (KNECHTEL, 2005, p. 91).

Tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir crítica e criativamente suas próprias experiências, bem como formas de conhecimento subordinado. Isso significa dar suporte aos estudantes na análise de seus próprios significados culturais e interpretações de eventos nas narrativas, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados ou anulados (KNECHTEL, 2005, p. 96).

Nesta perspectiva pedagógico-crítica, as ocasiões de produção de conhecimentos não devem ter o objetivo de inculcação. A tarefa do professor consiste em envolver seus alunos de modo a provocar questionamentos e contestações de suas atuais visões de mundo. É necessária uma prática enraizada em uma visão ético-

-política, que tente levar os estudantes para além do mundo já conhecido (SILVA et al., 1995, p. 79).

Para isso, cabe ao professor refletir sobre currículo à margem de reducionismos e distorções. Ele deve ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (aquilo que ele nos faz). É importante compreendermos currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também como “fazendo coisas às pessoas”. Trata-se de uma atividade produtiva nesses dois sentidos, que tendem a destacar o seu aspecto político assim como chamam a atenção para os seus vínculos com as relações de poder (SILVA et al., 1995, p. 194).

Um ponto de partida para que a diversidade cultural seja tratada de forma crítica na escola é aceitarmos que os atores escolares têm visões de mundo, interesses e culturas diferentes. Por isso, é necessário que o professor busque ampliar a sua visão de mundo e compreender a complexidade da realidade e do homem como um ser determinado e determinante (SILVA et al., 1995, p. 194).

Dessa maneira, o professor necessita imergir nas culturas dos grupos com os quais trabalha. Dito de outro modo, precisa investigar os antecedentes culturais de seus alunos e criar ambientes de aprendizagem favoráveis à ampliação de compreensões, à formulação de conceitos e ao desenvolvimento de reflexões críticas. Há a necessidade da abertura de novos espaços nos quais os estudantes possam contar suas histórias, ser produtores culturais, capazes de ler textos diferentes, produzi-los, empreender e abandonar discursos teóricos por meio da reflexão crítica, sendo então, capazes de teorizar por si mesmos (KNECHTEL, 2005, p. 114-115).

Nesse movimento de imersão, o diálogo é elemento privilegiado. É a partir do diálogo com os alunos que o professor vai conhecendo a realidade, problematizando-a, dominando-a, humanizando-a. Acrescenta a ela algo de que ele e os educandos são os criadores – fazem cultura (FREIRE, 1996, p. 43). Ao invés do significado ser “encontrado” passa a ser “construído” (KNECHTEL, 2005, 118).

O professor, nesse processo transformador, também pode levantar questionamentos sobre representação: quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles estão descritos? Quais são as ideias de gênero, de classe e outras apresentadas nos textos curriculares? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para transpor as representações como realidade ou verdade? Quais os “regimes de verdade” instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo (SILVA et al., 1995, p. 201)?

É através de perguntas como essas que o currículo pode se tornar um território contestado. Através desse processo de contestação, é que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação (SILVA et al., 1995, p. 201).

Um outro caminho consiste na tentativa de desocultar o currículo oculto, pois, assim, ele se tornará menos eficaz, deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto, haja vista que é a consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança (SILVA, 2005, p. 80).

No que concerne ao plano de ação prática do professor, o papel do mestre como o detentor de todo o conhecimento desaparece. Em seu lugar, surge o papel do mediador que mantém uma relação horizontal com seus alunos. Todos têm voz e vez. Dessa maneira, é essencial permitir – e estimular – que os estudantes exponham suas opiniões a respeito de determinado problema (KNECHTEL, 2005, p. 117). Nessa ação prática, torna-se essencial que o professor considere as experiências pré-escolares e paraescolares dos educandos (SACRISTÁN, 2000, p. 71).



## Considerações finais

Nesta discussão, observamos que as instituições escolares passam por uma profunda crise ideológica. E que a escola atua ideologicamente através de seu currículo. Diante desse cenário, qual deve ser o nosso papel enquanto professores? Devemos nos acomodar diante da rotina alienante de nossas escolas e, assim, colaborar para a reprodução de desigualdades em nossa sociedade? Ou, devemos problematizar o currículo como forma de contribuirmos para a transformação da realidade educacional, social e cultural?

Sob essas provocações, vimos que, frequentemente, as instituições escolares passam por cima das individualidades para preservarem certos padrões culturais que lhes convêm (TRINDADE et al., 2000, p. 97). Por isso, não há como colocarmos, à margem das discussões sobre currículo, a formação identitária e as relações de poder, se quisermos de fato ir à radicalidade dos problemas e procurar caminhos para superá-los.

Um bom começo é refletirmos sobre os mecanismos curriculares que estão por trás do currículo explícito, isto é, do currículo oculto. Isso porque ele “ensina” ideologias ou, melhor ainda, os códigos de classe. O currículo passa, assim, a ser percebido de modo crítico, transformador, e não somente a serviço da cultura dominante.

Em um currículo sob a perspectiva crítica, a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A conquista da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo atual. E “não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la” (SILVA, 2005, p. 102).

Salientamos, desta forma, que perceber o caráter indagador do multiculturalismo no currículo escolar é fundamental, pois, mesmo que reconheçamos a importância do fôlego dado à diversidade cultural pelos teóricos, ele não é suficiente, pois coloca essa discussão em um lugar provisório e, por vezes, marginal, pois não dialoga com os sujeitos, suas vivências e suas práticas em cada realidade escolar (GOMES, 2007, p. 30).

É pertinente ressaltar que não tivemos a intenção de esgotar esta discussão, nem de detectar todos os problemas, tampouco de encontrar todas as soluções. Por conta de objetivarmos problematizar a temática em questão, a amplitude e a complexidade do tema nos levaram muito mais a questionamentos que perpassam todo o texto, do que a apresentar respostas.

Assim, e considerando o processo permanente de construção/reconstrução do currículo escolar, torna-se evidente e urgente a necessidade da continuidade da discussão aqui apresentada. No entanto, entendemos que as constantes mudanças impostas ao currículo pelas circunstâncias socioculturais não invalidam a riqueza deste trabalho neste momento, sobretudo pelas convicções construídas de que a consciência da intencionalidade política do processo educativo e a abertura do currículo escolar a outras culturas são fatores imprescindíveis para uma educação multicultural crítica. Não se trata de um novo “modismo pedagógico”, mas da necessidade de revermos o trabalho educativo para uma intervenção transformadora da realidade contemporânea.

## Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BANKS, James A. *An introduction to multicultural education*. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, jan./jun. 2001. p.161-181.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Angela de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set./out./nov./dez. 2002. p. 61-74.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e processos educacionais*. Curitiba: Ibpex, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. Série cultura, memória e currículo. v.2. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, n. 42, nov. 2004, p. 1-6.
- SACRINTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da et al. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- TRINDADE, Azoílda Loretto da (Org.) et al. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO - DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2008. p. 1-11.
- WHITAKER, Dulce et al. Educação e Multiculturalismo – favelados e meninos de rua. *Cadernos Cedes*. n. 33. Campinas: Papirus, 1993.