



MULTICULTURALISMOS E FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES

Simone Barreto Anadon;
Regina Célia do Couto.

ABSTRACT

Studies on multiculturalism have contributed greatly to rethinking teacher training. However, it is urgent to go beyond the speeches that qualify it only as a panacea. In this text, we explore the concept not as a remedy for all ills, but as possibilities of positioning ourselves in the world in the face of the multiple cultures that compose it and against the hegemonic discourses that make non-white, non-Eurocentric cultures inferior. Building more democratic, more inclusive, less ethnocentric, less prejudiced texts in the context of teacher education are just some of the challenges raised by multiculturalism and that the curricula that train teachers have to deal with permanently. Multiculturalism as we understand it is a proposal for democratization that respects and includes pluralisms, fundamentally ethical since culture is varied and multiform, which questions essentialist identity discourses, which seeks to build more just and egalitarian societies.

Keywords: multiculturalism, curricula, multicultural education, teacher training.

MULTICULTURALISMOS Y FORMACIÓN DE PROFESORES: ENFOQUES

RESUMÉN

Los estudios sobre multiculturalismo han contribuido en gran medida a repensar la formación del profesorado. Sin embargo, es urgente ir más allá de los discursos que lo califican solo como una panacea. En este texto, exploramos el concepto no como un remedio para todos los males, sino como posibilidades para posicionarnos en el mundo frente a las múltiples culturas que lo componen y contra los discursos hegemónicos que hacen inferiores a las culturas no blancas y no eurocéntricas. Construir en el contexto de la formación del profesorado textos más democráticos, más inclusivos, menos etnocéntricos y menos prejuicios son solo algunos de los desafíos planteados por el multiculturalismo y que los planes de estudio que capacitan a los docentes tienen que lidiar permanentemente. El multiculturalismo tal como lo entendemos es una propuesta de democratización que respeta e incluye los pluralismos, fundamentalmente éticos, ya que la cultura es variada y multiforme, que cuestiona los discursos de identidad esencialistas, que busca construir sociedades más justas e igualitarias.

Palabras clave: multiculturalismo, currículum, educación multicultural, formación docente.

MULTICULTURALISMOS E FORMAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES

RESUMO

Os estudos sobre multiculturalismo têm contribuído sobremaneira para repensarmos a formação docente. Todavia, urge ultrapassarmos os discursos que o qualificam apenas como panaceia. Neste

texto, exploramos o conceito não como remédio para todos os males, mas como possibilidades de nos posicionarmos no mundo diante das múltiplas culturas que o compõem e na contramão de discursos hegemônicos que inferiorizam culturas não brancas, não eurocêntricas. Construir, no contexto da formação docente textos mais democráticos, mais inclusivos, menos etnocêntricos, menos preconceituosos, são apenas alguns dos desafios suscitados pelo multiculturalismo, que os currículos que formam professores têm de lidar permanentemente. O multiculturalismo como entendemos é uma proposta de democratização que respeita e inclui pluralismos, fundamentalmente, éticos, uma vez que a cultura é variada e multiforme, que questiona os discursos essencialistas identitários, que busca construir sociedades mais justas e igualitárias.

Palavras chave: multiculturalismo, currículos, educação multicultural, formação docente.

INTRODUÇÃO

De onde partimos e que reflexões suscitaram nossos olhares para compormos esse artigo representa uma dentre tantas possibilidades de conversarmos com os autores escolhidos. Essa conversa tem um ponto interessante. Ao escolhermos determinados autores, fazemos em decorrência de que suas ideias têm suscitado nossos questionamentos, interesses e entendimentos sobre o tema. Dito de outra forma, os autores elegidos falam, porque seus ditos já estão reverberando em suas produções discursivas, espalhados em artigos, livros, dentre outros, e nós falamos com eles e a partir deles, pois, como tem afirmado Larrosa (2003. p. 213), [...] “uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e isso é o que a faz interessante...”.

Para essa conversa, trouxemos as seguintes questões: o que têm nos dito as diferentes perspectivas sobre o multiculturalismo? Os estudos sobre multiculturalismo têm contribuído para repensarmos a formação docente, mas como fugir das visões que apenas o qualificam como panaceia?

Serão, aqui, importantes, para essa conversação, as perspectivas de McLaren (2000), McCarthy (1994), Hall (2006), Santomé (2008, 2011), Canen e Moreira (2001), Gonçalves e Silva (2002), Moreira e Candau (2008). A conversa com esses pesquisadores se deu pela potência que suas ideias, de diferentes formas e intensidades, têm impactado nossas investigações no campo da educação, como pesquisadores, professores ou, ainda como, formadores de professores.

Como existem muitos estudos e diferentes enfoques sobre o multiculturalismo, torna-se impossível discorrer sobre todos eles. Atentos a esse ponto, delimitamos nossa

posição, uma vez que nossas pesquisas têm buscado discutir, entre outras questões, o currículo em relação ao multiculturalismo e à formação docente e apontam a necessidade de questionarmos o multiculturalismo como panaceia, como doutrina.

Não é intuito de o presente texto fixar um tipo de conceito adequado para o multiculturalismo. Tão pouco traçar, etimologicamente, o significado da palavra, pois, como escreve Veiga-Neto (2008, p. 24), “[...] os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam numa intrincada, instável e ampla rede discursiva de significações que cercam as coisas. [...] E envolvem relações de poder e de saber”. Também, não estabeleceremos a forma correta de lidar com o multiculturalismo, o que faremos é explorar o conceito não como doutrina ou panaceia, mas como possibilidades de se posicionar no mundo diante das múltiplas culturas que o compõem, pensando que vivemos em sociedades plurais e na contramão de discursos hegemônicos que inferiorizam culturas não brancas, não eurocêntricas.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Há distintas sociedades multiculturais, como há distintos multiculturalismos. Para Hall (2006), as sociedades multiculturais não são recentes na história, envolvendo, a partir do século XIX, lutas pela descolonização e independência nacional. Esses embates geraram os novos Estados-nação, culturalmente heterogêneos, multiétnicos e multiculturais, apresentando, assim, uma variedade de tradições étnicas, culturais, religiosas.

Atualmente, as sociedades multiculturais apresentam novas formas de convívio e se relacionam a migrações, a deslocamentos geográficos, subjetivos e culturais. Esses processos de deslocamentos, de migrações, a diáspora, têm revelado novos etnocentrismos e atingem, de diferentes maneiras e proporções, as populações globais, muitas vezes, desencadeando conflitos identitários, extermínios, racismos e xenofobias. Esses contatos geram conflitos e resistências de múltiplas dimensões, contribuindo na formação e na transformação das identidades culturais, por exemplo.

Por sua vez, o multiculturalismo significa coisas diferentes, e este se constitui em processos, espaços e tempos distintos. Sua base consiste em descrever processos e estratégias políticas inacabadas. É nesse jogo de transformação que ele se apresenta como diverso e seus efeitos são desmedidos.

Dessa forma, como salienta Hall (2006), torna-se praticamente impossível falar de

apenas um multiculturalismo, além do que esse – ismo – tende a transformá-lo em doutrina política. Entretanto, o fato de o uso do termo multiculturalismo ter se proliferado e, ultimamente, ser usado em larga escala, não contribui para esclarecer seu significado, pois esse conceito se encontra tão enredado discursivamente, que só pode ser utilizado sob rasura.

Para Hall (2006, p. 50), multicultural é um termo qualificativo, uma vez que procura descrever as características sociais, bem como os problemas de governamentalidade que são apresentados na sociedade, com as quais diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm ou procuram reter o que acreditam ser sua identidade. O termo multiculturalismo é substantivo, faz referência às múltiplas culturas, evidencia as suas diferenças e aproximações e se refere às estratégias e às políticas adotadas para gerir problemas advindos dessa multiplicidade cultural. Com efeito, multicultural é, por definição, plural: “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas”.

O multiculturalismo, de acordo com Hall (2006, p. 51), pode ser descrito como pluralista, comercial e privativo: O primeiro, “avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal”. O segundo, “pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos”. O terceiro “busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro”.

McLaren (2000, p.113-111, grifos do autor), ao traçar o contexto estadunidense, nos fala do multiculturalismo conservador ou empresarial, que “disfarçam falseadamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens’ culturais inferiores”. Essa perspectiva está presente nas “visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (idem, *ibidem*). Isso é o resultado das políticas colonialistas da supremacia branca ainda fortemente presente na sociedade estadunidense.

Outra versão abordada por McLaren (2000, p. 119) refere-se ao multiculturalismo liberal. Ele adverte que esse tipo de multiculturalismo busca expressar “[...] que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras

populações raciais”. Nessa compreensão, existe “igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista”.

Analisando a concepção liberal do multiculturalismo, Silva (2001, p. 86) acrescenta, que esta corrente de pensamento “[...] apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve se respeitar e tolerar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”. O discurso da tolerância, como afirma Skliar (2001), pode tornar-se o discurso da desmemória, sem marcas, libera o Estado de suas responsabilidades para com os direitos sociais.

A concepção de um multiculturalismo crítico ou revolucionário tal como indicada por McLaren (2000, p. 123), “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”, questiona as relações assimétricas de raça, de gênero, étnicas e sociais. A ideia que fundamenta essa versão se associa a um projeto de metamorfose social que vê a cultura através de suas contradições e tensões. A diferença é produto da história, das culturas, do poder e da ideologia. O contexto de sua produção, portanto, é importante para compreendermos os processos nos quais ela é constituída.

Para os defensores de um multiculturalismo crítico, é impossível não pensar nas relações que, permanentemente, são construídas sobre as diferenças e as identidades na contemporaneidade. Constitui-se “tarefa central daqueles que defendem uma concepção multicultural crítica questionar a construção dessas diferenças e identidades historicamente construídas” (MCLAREN, 2000: p. 123-124).

Segundo McLaren (2000: p.123), “o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. O multiculturalismo crítico, como entendemos, é uma proposta de democratização que respeita e inclui pluralismos, fundamentalmente, éticos, uma vez que a cultura é variada e multiforme.

De acordo com Santomé (2008, p. 26), o termo multiculturalismo “responde às estratégias que as sociedades desenvolvem para responder à pluralidade e evitar a rivalidade e o conflito entre as comunidades culturais e políticas que partilham determinado território”. O autor afirma que o modelo no qual a sociedade multicultural atual está alicerçada pode ser distinguido através de cinco modalidades de multiculturalismo, quando

se trata de gerir a convivência entre diferentes culturas num mesmo território: isolacionista, transigente, autonomista, crítico ou interativo e cosmopolita. Isolacionista: sugere um tipo de sociedade onde diferentes grupos, que habitam um mesmo território, têm vidas independentes e estabelecem uma mínima interação mútua. Transigente: apoia uma cultura dominante, mas toma algumas medidas que atendem às necessidades das minorais culturais, muitas vezes, apenas no plano folclórico, em festas, em celebrações, mas nunca chegam a modificar a cultura dominante. Autonomista: nesta modalidade, os grandes grupos linguísticos e culturais não hegemônicos, conseguem um estatuto de igualdade com a cultura dominante. Costumam viver em territórios bem delimitados, aspiram pelo autogoverno. Este é o caso da comunidade catalã, basca e galega na Espanha. Crítico ou interativo: os grupos culturais tentam construir uma cultura coletiva na tentativa de reconhecer suas diferentes perspectivas. Querem negociar as distorções das culturas não hegemônicas. Cosmopolita: segundo esta vertente, o interessante é romper com as fronteiras entre povos e culturas. Outro ponto se refere ao fato da obrigatoriedade do uso da língua e cultura distintas, nessa acepção, os indivíduos não têm obrigação de manter e transmitir seu idioma e cultura. Todos deveriam considerar as distintas culturas e línguas, incluindo a própria como recurso que se possa usar livremente. Este modelo tem a ver com os interesses das economias neoliberais, portanto não significa que beneficie estas opções.

Das versões do multiculturalismo, desde aquelas denominadas conservadoras – que divulgam os valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum – àquelas que defendem respeito e generosidade para com todas as culturas; estes discursos abafam as desigualdades econômicas e não discutem as diferenças culturais e identitárias, acabando por essencializá-las.

MULTICULTURALISMOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Até agora, os debates sobre multiculturalismo têm sido constantes no mundo contemporâneo, e o termo, em si, é carregado de ambiguidades. Às vezes, é visto como instrumento de luta política, representando ameaça para grupos pertencente à denominada cultura dominante; outras vezes, é visto como generoso, pois concede oportunidade aos grupos, antes excluídos, de, agora, serem incluídos, como, por exemplo, nos currículos, tanto da educação básica quanto superior.

McCarthy¹ (1994), ao analisar o contexto educacional norte americano, afirma que os responsáveis pela política educativa, juntamente com os intelectuais liberais, lideraram um discurso do multiculturalismo para os currículos. Trataram de substituir o modelo assimilacionista dos currículos por um modelo que incorporava a diversidade cultural. Esse modelo reestruturado baseava-se nas demandas dos movimentos negros. Dessa forma, os conteúdos passaram a contemplar questões como o fracasso escolar das minorias, as características culturais e a perfeição no uso da linguagem.

Como salienta McCarthy (1994), os defensores do multiculturalismo liberal têm investido em modelos curriculares que primam pelos seguintes aspectos: compreensão cultural, competência cultural e emancipação cultural. O aspecto da competência cultural, por exemplo, geralmente o encontramos em programas de educação bilíngue e bicultural. Nesse modelo, alunos e professores deveriam demonstrar competência, não somente na língua que estão aprendendo, mas também na cultura de grupos distintos da sua herança cultural, pois há carências de competências interculturais, especialmente, nas áreas da linguagem, entre os grupos minoritários na América do Norte. Esse tipo de programa exorta que as minorias devem adquirir os conhecimentos dos idiomas e culturas brancas e vice-versa, reduzindo o antagonismo entre esses grupos. Entretanto, essa importância dada à competência cultural tem seus problemas por apresentar uma contradição básica: por um lado, programas dessa natureza, que promovem estudos bilíngues e biculturais, desafiam os valores anglo-saxões dos currículos e, ao mesmo tempo, promovem a ideia de que a língua e as culturas dessas minorias são defeituosas por natureza. Por outro, esta ideia de estender pontes entre a cultura minoritária e a dominante “también los compromete a abrazar una vía que lleva a la incorporación y asimilación; resultado educativo y social antitético respecto a una de las principales preocupaciones de los defensores del biculturalismo: la valoración y conservación de la identidad cultural de las minorías”.

Diante das sociedades multiculturais, os sistemas educativos podem optar, segundo Santomé (2008, p. 27-), por três modelos distintos como forma de desafiar as situações descritas anteriormente: a assimilação, o pluralismo superficial e a educação multicultural crítica. No primeiro modelo, o ensino da língua, por exemplo, “converte-se no meio eficaz de impor e tornar oficial um mesmo idioma e uma mesma norma linguística, [...] trata-se de convencer os alunos de que as outras línguas não oficiais são de escassíssimo valor, bem

¹ Até o começo do século XX, negros, índios e hispânicos experimentavam discriminações e exclusões raciais variadas, desde emprego, moradia, educação, em comparação a imigrantes europeus, irlandeses, italianos, que chegavam ao país e eram incorporados à sociedade norte-americana como sublinha McCarthy (1994).

como as produções literárias que se servem deles”. O ensino de matérias como a de educação artística contribui para legitimar determinados estilos como valiosos, representativos da idiosincrasia da nação, as demais produções, no máximo, são reconhecidas como cultura popular. Essa denominação reforça a marginalização, as experiências, as expressões de coletivos destituídos de poder.

No modelo do pluralismo superficial, o que está em jogo é o reconhecimento de grupos sociais e culturais não hegemônicos por igualdade perante a cultura dominante. No entanto, nesse modelo, os grupos economicamente mais poderosos procuram sanar essas questões, instituindo políticas que, no final das contas, apenas reconhece alguns valores culturais, folclorizando-os. Caindo no pluralismo superficial “que pode servir [...] para agravar os níveis de marginalização, para eclipsar e/ou adiar medidas de solução urgentes” (SANTOMÉ, 2008, p. 31).

Outro modelo é a educação multicultural crítica. Santomé (2008, p. 21-22) critica o modelo de sociedade que segue baseada na crença de um monolitismo cultural. Para ele, falar de multiculturalismo significa “questionar [...] as formas de dominação que operam nas nossas sociedades e que são mantidas e reproduzidas não apenas como resultado de estruturas econômicas, mas também através de uma forte orquestração de discursos e práticas que contribuem para a construção e definição das diferenças” e propõe uma educação multicultural crítica que questione os discursos essencialistas identitários, que busque construir sociedades mais justas igualitárias.

Santomé (2008, p. 37), ao questionar as políticas sociais culturais e econômicas, sublinha que o sistema educativo, independentemente da modalidade, nível, precisa ficar atento “aos níveis de intolerância que se podem chegar a promover, na medida em que se ocultam, distorcem ou difamam culturas, crenças, costumes, aspirações de colectivos humanos, cujos membros têm direito a conviver em qualquer lugar deste planeta”.

Uma educação multicultural crítica pressupõe, de acordo com Santomé (2008), um triplo compromisso: reconhecer os grupos oprimidos e lutar para que suas vozes sejam ouvidas, questionar discursos enviesados, que somente reproduzem as histórias e culturas dos grupos dominantes; entender que a tolerância e o respeito mútuo são valores irrefutáveis da cidadania democrática; entender como os modelos econômicos, políticos e sociais contribuem para forjar as situações de exclusão e marginalização social.

Incorporar essas perspectivas, diz Santomé (2008), significa lutar para que a formação de professores esteja atenta às experiências e aos diferentes pontos de vista dos

alunos; trabalhar com métodos que apresentem as superações de situações de marginalização e opressão, trazendo para os currículos os denominados grupos sociais minoritários étnicos e culturais; assumir a diversidade de outros povos e culturas como constructo dos currículos; construir um ensino que valorize os distintos tempos de aprendizagem e que integrem os estudantes com seus diferentes pertencimentos étnicos, culturais, sociais.

Nos últimos anos, a questão multicultural vem sendo mais discutida no âmbito internacional. No caso da América Latina e, particularmente, no Brasil, esta questão tem conotação própria, haja vista a nossa história marcadamente excludente e notoriamente massacrante, como o que ocorreu aos índios e aos afrodescendentes.

Na colonização europeia na América Latina, os grupos indígenas e afrodescendentes foram desconsiderados. O outro, que não tem as mesmas práticas eurocêntricas, cujos costumes não são os mesmos que o dos europeus, incomoda pela diferença que representa; desassossegam, são seres desprezíveis por sua “falta de humanidade”, na visão do colonizador. O outro foi classificado como índio; com negro, a barbárie é uma de suas características, por isso sua natureza é animal; ele é o não civilizado, suas histórias e culturas são banalizadas, por isso a ele se impôs outras formas de religião, de costumes, segregando, disciplinando, escravizando, demarcando fronteiras culturais, territoriais, sociais.

Esses são discursos da colonialidade construídos dentro do paradigma da modernidade. Quem é o outro nesse discurso? Etnicamente, culturalmente, aquele que se difere do europeu, branco, cristão. Para Jovchelovitch (1998, p. 69), “a consciência do outro em sua alteridade, ou seja, a consciência da diferença, é um problema de proporções históricas e de contínua importância na vida de grupos e comunidades. Longe de ser um problema recente, as relações que o eu desenvolve com seu outro, [...] têm provocado medo, segregação e exclusão”. O outro foi tratado como diferente e com desprezo por possuir características sociais, culturais e/ou étnicas não enquadradas no modelo branco, europeu. Candau (2000, 2012) afirma que, historicamente, nossa formação está marcada pela eliminação do outro; os mecanismos foram a escravidão, sendo esta uma das formas mais violentas da negação da alteridade.

Ao analisar o multiculturalismo, no caso brasileiro, Silva e Gonçalves (2002, p. 73-74) expõem que o mito racial, a construção do Estado Novo, permanece irresistivelmente atual, apesar dos vários estudos que versam na contramão desse discurso.

O caráter inter-racial da sociedade brasileira, da qual a mistura se transformou, nesse imaginário, como positiva, o Brasil miscigenado, é o Brasil da não existência de preconceitos. Os autores sublinham que o discurso sobre negros, índios e mestiços produziu, ao mesmo tempo, metáforas magníficas sobre a miscigenação e a pluralidade étnica, mas, na sociedade brasileira, esses grupos são brutalmente discriminados nos lugares em que vivem, seja no campo, seja nas cidades. Estranho jogo, dizem os autores, no qual “os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão”.

Os mesmos autores afirmam que o movimento multiculturalista no Brasil – as lutas dos grupos, os índios, negros, mulheres, para que suas vozes não sejam silenciadas – avançou nas últimas décadas do século XX. Vários Estados brasileiros têm tido investimentos em escolas cuja função principal é a educação de crianças e jovens indígenas, por exemplo. Essas escolas se tornam objeto de pesquisas, pois os modelos pedagógicos das mesmas primam pela formação de professores índios. Contudo, as culturas indígenas, ainda têm espaço restrito nos sistemas oficiais de ensino.

Nesse contexto histórico multicultural, de incertezas e instabilidades, busca-se dar respostas plurais para uma sociedade também plural, desafiando a construção das culturas dos grupos hegemonicamente dominantes. Em um mundo marcado por diferenças, desigualdades, diversidades socioculturais, exclusões de identidades culturais, embates étnicos, é preciso repensar, nesse processo, o papel da educação e, conseqüentemente, da formação docente. Como tem afirmado Candau (2002), o multiculturalismo é um fenômeno social, seu lócus de produção encontra-se nos movimentos sociais, nos grupos discriminados e destituídos de cidadania plena – é o caso dos movimentos indígenas, de negros, feministas. Por ser um fenômeno social, impacta os sistemas educativos de diferentes formas.

No caso da educação, como sublinha Candau (2011, p. 246), “promove-se uma política de universalização da escolarização e de igualdade de oportunidades. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica”. O que interfere diretamente “tanto no que se refere aos conteúdos dos currículos, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc”.

Em contraste ao caráter monocultural e homogenizador, temos muito a aprender com as perspectivas multiculturais críticas. Como sublinham Canen e Moreira (2001, p. 30), ao se referirem às abordagens multiculturais críticas em educação, “busca-se trabalhar

no sentido de abrir espaços para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador”.

Nas instituições de ensino, nos currículos, é preciso ter presente o arco-íris das culturas e isso pressupõe, como afirma Candau (2008, p. 28), “todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula”.

Concordamos com Leite (2002, p. 6, grifos da autora) quando escreve que:

em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam não faz sentido a continuidade do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, nos quais apenas alguns se sentem incluídos e legitimados. Se queremos uma ‘escola para todos’ temos de partir da consideração do multiculturalismo, substituindo os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento pelos diversos contributos dos distintos grupos.

Pensando na formação docente Canen (2000, p. 181), aponta para “os sentidos diversos que o multiculturalismo pode assumir nas práticas curriculares que se dizem multiculturais, alerta para o risco de tais práticas contribuírem para reforçar as diferenças e os preconceitos que desejam combater”.

Por outro lado, argumentamos sobre a necessidade de questionarmos o multiculturalismo como um “dado”. A questão multicultural carece de ser problematizada e discutida, permanentemente, nos espaços de formação de professores. Como fugir das visões que apenas o qualificam como panaceia?

Diante desse questionamento, concebemos um currículo e, por conseguinte, uma educação multiculturalmente crítica, aberta ao diálogo com as questões estereotipadas, relativas a grupos étnicos, de gênero, com as questões religiosas. Um diálogo, no qual as diferenças apareçam e sejam discutidas. Uma abertura envolvendo ensino fundamental, médio e Instituições formadoras. Nas sociedades multiculturais atuais, como temos afirmado (FONSECA E COUTO, 2006), vive-se em um tempo no qual a diversidade religiosa, cultural, econômica tem impactado a vida de tantos de diferentes formas. A sociedade do conhecimento, da informação, das mudanças aceleradas é, também, a sociedade das diferenças de classe, de gênero, de sexualidade, de etnias, de raça, de religião. Por isso, salientamos que os currículos que formam professores têm contribuições

e atribuições importantes para a construção de uma sociedade em que as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades minimizadas.

Sobre isso, afirma Silva T. (1990: p. 66):

Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores.

Pensar o multiculturalismo para além da diversidade cultural, étnica, religiosa, como sublinhamos em outro momento (FONSECA e COUTO, 2006), é pensar que as diferenças têm que existir nas suas riquezas, pois não há grupos homogêneos, há diferenças dentro dos próprios grupos. Dizer que há negros, índios, etc. não é suficiente para a superação de preconceitos, xenofobias, etc. É preciso entender como essas diferenças implicam relações cultural e socialmente hierarquizadas. O multiculturalismo se manifesta num mundo onde a hegemonia não desapareceu; nesse sentido, é premente a necessidade de desafirmos a construção das culturas dominantes, dos currículos etnocêntricos.

Como é perceptível, o multiculturalismo é complexo e revela ser um campo discursivo no qual muitas possibilidades e questionamentos estão em embates. Uma região de incertezas e fronteiras visíveis e, às vezes, invisíveis. As diferentes concepções do multiculturalismo, a apropriação desse conceito e a forma como é traduzido e (re)significado no contexto de formação de professores pode contribuir para determinar o tipo de educação realizada nas salas de aula. O mesmo conceito pode ser apropriado de diferentes formas, priorizando determinados pontos em detrimento de outros.

Para que outras vozes sejam ouvidas nos currículos, pensamos que se faz necessário partir de uma educação multicultural crítica, na qual todos tenham voz, “rejeitando os essencialismos e relativismos, próprios de grupos políticos mais conservadores e colonialistas”, como tem no ensinado Santomé (2011, p. 258-259). Nas palavras de Paraskeva (2006, p. 48), “é necessário compreender o outro segundo as coordenadas da sua cultura, ligando identidade e instrumentalidade, e procurando destacar em cada mensagem o que é universalizável, construindo o multiculturalismo”.

Construir, no contexto da formação docente, textos mais democráticos, mais inclusivos, não etnocêntricos, menos preconceituosos são apenas alguns dos desafios com

os quais a formação docente e os currículos têm de lidar permanentemente. Entendemos que a questão do multiculturalismo na formação de professores carece ultrapassar os discursos que apenas o qualificam como panaceia e se transforme em postura crítica, vivência política que desafie os silêncios, o desconhecimento e as marginalizações de distintas culturas.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): Uma aproximação. Educação e Sociedade: Dossiê Diferenças. Revista quadrimestral de ciência da educação, agosto/2002, nº 79, ano XXIII, p.125-161.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem fronteiras. V. 11, n. 2, PP. 240-255, jul/dez. 2011.
- CANDAU, V. M. (org.) Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, S. P.: Papyrus, 2001. p. 15-44.
- CANEN, Ana et al. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as dissertações e teses. Caxambu: 23.^a Reunião Anual da ANPED, setembro. 2000. CD ROM.
- FONSECA, S. & COUTO, R. C. Formação de professores e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 59-74, jan./jun. 2006.
- FONSECA, S. & COUTO, R. C. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In.: ZAMBONI, E. & FONSECA, S. (orgs.). Espaços de formação do professor de história. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 101-130.
- GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. S.. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro. In: ARRUDA, Ângela (Org.). Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.
- LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Ênfases e Omissões no currículo. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45- 64.
- MCCARTHY, C. Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1994.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARASKEVA, J. Desterritorializar a teoria curricular. In.: PARASKEVA, J. (Org.). Currículo e multiculturalismo. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Portugal: Edições Pedagogo, p.169-204. 2006.
- SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes,

1998. p.159- 177

SANTOMÉ, J. Multiculturalismo Anti-Racista. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições, 2008.

SANTOMÉ, J. La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 311 p.

VEIGA-NETO. Alfredo. Grupo de estudos e pesquisas em currículo e pós-modernidade-GEPCPÓS: concepções sobre prática. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei & AMORIM, Antônio Carlos. (orgs.). Campinas-SP. Unicamp. 2008. p. 23 a 36.