

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM**  
**EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA ÂNGELA ZANIN**

**UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE**  
**MULTICULTURALISMO PRESENTE EM TRABALHOS**  
**ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS**  
**PEDAGÓGICAS**

IRATI- PR

2016

FLÁVIA ÂNGELA ZANIN

UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE MULTICULTURALISMO  
PRESENTE EM TRABALHOS ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM  
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke

IRATI- PR

2016

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

ZANIN, Flávia Ângela.

Z31e Um estudo sobre o conceito de multiculturalismo presente em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas – Irati, PR : [s.n], 2016.  
192 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cibele Krause-Lemke

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Educação – dissertação. 2. Interculturalismo. 3. Diversidade Cultural.  
I. Krause-Lemke, Cibele. I. UNICENTRO. II. Título.

CDD 370.19341



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



## TERMO DE APROVAÇÃO

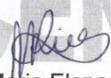
**FLÁVIA ÂNGELA ZANIN**

UM ESTUDO SOBRE O CONCEITO DE MULTICULTURALISMO PRESENTE EM  
TRABALHOS ACADÊMICOS E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação aprovada em 18/08/2016 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cibele Krause Lemke  
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Elena Pires Santos  
(UNIOESTE)



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marta Maria Simionato  
(UNICENTRO)

IRATI-PR  
2016

Home Page: <http://www.unicentro.br>

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos aqueles que se esforçam e que educam para a convivência harmoniosa com respeito à diversidade cultural.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades que tem me dado, tanto na trajetória acadêmica como na formação profissional.

Aos meus amados pais Osvaldo (in memoriam) e Maria Natalia Pabis Zanin que, desde sempre, me apoiaram e me incentivaram na luta por meus objetivos.

À minha querida e amada filha Loren, por todo carinho, incentivo e compreensão nas horas mais difíceis.

À estimada professora, orientadora Cibele Krause-Lemke por toda sua força, incentivo, paciência e estímulo cativante à aprendizagem.

Aos professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação que me ensinaram muito a partir das experiências trocadas em sala de aula.

“Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.”

Paulo Freire.

## Sumário

<b>1 Introdução</b> .....	1
1.1 Justificativa e relevância do estudo .....	1
1.2 Objetivos da pesquisa .....	2
1.3 Referencial teórico.....	2
1.4 Referencial metodológico.....	7
1.5 Questões norteadoras .....	12
<b>2 Enquadramento teórico</b> .....	13
2.1 Cultura: algumas considerações .....	13
2.2 Multiculturalismo: origem .....	18
2.3 Multiculturalismo: um termo e vários sentidos .....	26
2.4 Multiculturalismo: principais vertentes .....	28
2.5 Multiculturalismo pós-colonial.....	36
2.6 Multiculturalismo: identidade, diferença e alteridade .....	41
2.7 Hibridismo cultural.....	56
2.8 Interculturalidade .....	66
2.9 O jogo das diferenças .....	69
2.10 Diversidade cultural: algumas perspectivas .....	74
2.11 Multiculturalismo e as políticas públicas .....	78
2.12 Multiculturalismo e educação/educação multicultural .....	88
<b>3 Levantamento e análise de dados</b> .....	101
3.1 Práticas Pedagógicas.....	115
3.2 Currículo .....	129
3.3 Formação de docentes.....	135
3.4 Educação e relações étnico-raciais .....	143
<b>4 Observações sobre as produções acadêmicas</b> .....	155
<b>5 Considerações finais</b> .....	157
Referências Bibliográficas.....	166
Anexos.....	176

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Quadro da pesquisa.....	104
Tabela 2	Multiculturalismo.....	105
Tabela 3	Interculturalismo.....	105
Tabela 4	Diversidade Cultural.....	105
Tabela 5	Educação Multicultural.....	105
Tabela 6	Educação Intercultural.....	106
Gráfico 1	Regiões onde se localizam as Universidades dos trabalhos selecionados.....	107
Gráfico 2	Multiculturalismo.....	108
Gráfico 3	Interculturalismo.....	108
Gráfico 4	Diversidade Cultural.....	109
Gráfico 5	Educação Multicultural.....	109
Gráfico 6	Educação Intercultural.....	110
Gráfico 7	Quantidade total de teses e dissertações.....	111
Tabela 7	Trabalhos selecionados para análise.....	111
Tabela 8	Distribuição de trabalhos por Instituição e ano.....	114
Tabela 9	Critérios de seleção dos trabalhos.....	114

## RESUMO

ZANIN, Flávia Ângela. **Um estudo sobre o conceito de multiculturalismo presente em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas.** Irati, 2016. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2016.

O multiculturalismo é foco desta pesquisa por tratar-se de tema que está presente nas discussões mais recentes, visto que a sociedade atual tem demonstrado preocupações com perspectivas inclusivas às diversidades. Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre a produção da Pós-Graduação brasileira na área da educação, revelando o que os estudos produzidos abordam sobre o multiculturalismo e como contemplam, em suas discussões, as questões que envolvem a relação do multiculturalismo com as práticas pedagógicas. Para responder ao objetivo proposto e para desenvolver a argumentação, a primeira etapa da presente dissertação delinea o olhar teórico e o processo de construção das categorias que norteiam o estudo. A seguir, procede-se à análise dos dados, discutindo o multiculturalismo, bem como as categorias que o constituem, como campo de pesquisa. Realizou-se uma busca com critérios de período (de 2003 a 2013), considerando que foi naquele ano aprovada a Lei 10639/03. Foi a partir deste período que se intensificaram as questões multiculturais, e recentemente que se expressa, com maior definição. Sendo utilizados para tanto, os descritores: multi/interculturalismo, diversidade cultural e educação multi/intercultural, no Portal da CAPES. Na segunda etapa, foi realizada uma seleção dos resumos sobre o tema, que contemplavam os principais critérios estabelecidos. E, por fim, foi analisada cada produção selecionada buscando respaldo em autores como Bhaba (1998), Silva (2000), McLaren (2000), Hall (2003), entre outros. A partir do levantamento e tendo como referência pesquisas similares, observou-se que o tema “Multiculturalismo” ainda é pouco explorado na área educacional. Verificou-se que a produção da Pós-Graduação em Educação sobre o referido tema, concentra-se mais na região Sudeste, seguida da região Sul, do Nordeste, do Centro Oeste e do Norte, respectivamente. Acredita-se a maior concentração nas regiões Sul e Sudeste se deve, provavelmente, ao maior número de instituições de ensino superior nestas regiões. Por ser um assunto relativamente novo, constatou-se que o multiculturalismo apareceu de maneira tímida, devendo ser ainda mais explorado nas pesquisas acadêmicas, de modo que contribua, a pesquisadores e professores, nos processos de reflexão, dando suporte às práticas pedagógicas para construir uma educação mais justa e democrática.

Palavras-chave: multiculturalismo; interculturalismo, diversidade cultural, educação, multi/intercultural.

## ABSTRACT

ZANIN, Flávia Ângela. **Um estudo sobre o conceito de multiculturalismo presente em trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas.** Irati, 2016. 192p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2016.

Multiculturalism is the focus of this study because it is a topic that is present in the most recent discussions, as the current society has shown concerns inclusive perspectives for diversity. This paper aims to present an analysis of the Brazilian Graduate production in education, revealing that produced studies address on multiculturalism and how to include in their discussions, the issues surrounding multiculturalism relation to practices teaching. To meet the proposed objective and to develop arguments, the first stage of this dissertation outlines the theoretical look and the process of construction of the categories that guide the study. Next, proceed to the analysis of the data, discussing multiculturalism, and the categories that constitute it, as a research field. We conducted a search with criteria period (2003-2013), considering it was in that year approved the Law 10639/03. It was from this period that intensified multicultural issues, and recently that is expressed with greater definition. Being used to do so, the descriptors: multi / interculturalism, cultural diversity and education multi / intercultural, in the portal of CAPES. In the second stage, a selection of abstracts was conducted on the subject, which contemplated the main criteria. And finally, each production was selected analyzed seeking support in authors such as Bhaba (1998), Silva (2000), McLaren (2000), Hall (2003), and others. From the survey and taking as reference similar research, it was observed that the theme "Multiculturalism" is still little explored in education. It was found that the production of the Graduate Diploma in Education on the said topic, focuses more in the Southeast, followed by the South, the Northeast, the Midwest and North, respectively. It is believed the largest concentration in the South and Southeast is probably due to a larger number of higher education institutions in these regions. Being a relatively new subject, it was found that multiculturalism appeared timid way and should be further explored in academic research, in order to contribute, researchers and teachers in reflection processes, supporting the pedagogical practices to build a more just and democratic education.

Key words: multiculturalism; interculturalism, cultural diversity, education, multi / intercultural.

# **1 INTRODUÇÃO: O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO**

O debate sobre a diversidade e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. O campo educacional vem abordando de forma progressiva essas questões, e somente a partir da última década é que expressa, com maior definição e visibilidade, as preocupações multiculturais no contexto educacional.

O termo multiculturalismo, recentemente, passou a ser incorporado às pesquisas realizadas no Brasil, sob a influência principalmente dos movimentos e estudos culturais. Apesar do termo ainda estar em construção no país, interessa a dimensão que o multiculturalismo vem tomando na educação, visto que tem sido compreendido como um campo fértil que busca respostas à diversidade cultural, social e enfrentamento aos preconceitos e discriminações.

Vários trabalhos nessa perspectiva têm apontado a relevância da educação para a superação dos obstáculos presentes no contexto educacional, rumo a uma visão multicultural, democrática, plural e igualitária que permita o diálogo e respeito entre diferentes culturas, avançando no desempenho positivo de alunos de universos sociais, econômicos e culturais distintos.

## **1.1 Justificativa e relevância do estudo**

Atualmente a escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, é um dos ambientes, no qual mais se deveria discutir a questão da diversidade - cultural, racial, social, de gênero, valores, religião, expressão da sexualidade, ritmos de aprendizagem, configurações familiares, entre outras. À escola e aos profissionais da educação tem sido dada a tarefa de problematizar essa realidade e encontrar meios que desafiem os preconceitos, as inclusões, respeitando e valorizando as diferenças.

Para desempenhar bem esta tarefa, cabe ao profissional da educação, conhecer as relações existentes no contexto escolar para que possa cada vez mais avançar nesse processo e ser agente de transformação, capaz de indicar caminhos para lidar com a inclusão, visto que é necessário entender o multiculturalismo a nível tanto de identidades individuais e coletivas como também institucionais, no seio de lutas políticas e de espaços coletivos.

Diante deste pressuposto, como profissional da educação, escolhi este tema pela necessidade de estudar e conhecer mais sobre a questão da diversidade e multiculturalismo nas escolas, visto que na educação, não se pode ter em vista somente a escolarização, mas também o preparo para se trabalhar com o diverso e o plural, e assim colaborar na construção dos sujeitos, privilegiando uma formação com compromisso político, social e cultural com a diversidade.

Para tanto, é importante estar ciente que a educação no País não pode negligenciar ou desprezar a multiculturalidade e a diversidade presentes na sociedade da qual a escola faz parte, caso contrário, toda e qualquer formação corre o sério risco de continuar sem dar conta das demandas escolares e exigências sociais.

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

- Compreender como está sendo abordada a questão multicultural nos trabalhos acadêmicos;
- Apresentar dados e resultados de um estudo baseado nas informações contidas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Analisar termos, questões referentes ao multiculturalismo presentes nestas publicações acadêmicas;
- Alertar para o importante papel da escola ao trabalhar as relações entre educação e cultura(s).

## **1.3 Referencial teórico**

Ao propor uma investigação sobre multiculturalismo nos textos acadêmicos, mais especificamente em teses e dissertações, disponíveis no Banco de Dados da CAPES, no que diz respeito à educação no Brasil, faz-se necessário inicialmente abordar alguns conceitos relativos ao tema. Um desafio, já apontado por Sposito (1997, p. 38), refere-se à eleição de "uma definição, ainda que provisória, do objeto de estudo, de modo a orientar os critérios de seleção".

Este desafio está intimamente associado à perspectiva de se visualizar o pesquisador como sujeito multiculturalmente situado, cujos discursos partem de um

enunciativo que deve ser explicitado, de forma a desafiar qualquer ilusão de neutralidade na análise da temática, a partir da produção em estudo.

Desta forma, a presente pesquisa parte de um olhar situado em uma perspectiva multicultural crítica (MCLAREN, 2000, CANEN, 1999), voltada à valorização da pluralidade cultural e à necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em currículos e práticas pedagógicas. Este estudo pretende avançar na discussão de tais questões. A perspectiva intercultural crítica busca superar visões "exóticas" e "folclóricas" da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos banais tais como, receitas, rituais e costumes de diversos povos.

A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Estas perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças nortearão a investigação do presente trabalho, especialmente enriquecida por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico.

Ao escolher as produções sobre o multiculturalismo, buscou-se, também, um diálogo com a construção multicultural, seu conceito, sua origem, concepções, suas perspectivas, categorias, bem como das políticas públicas e educacionais no Brasil. Sob esta ótica, é válido buscar a informação contida no referencial teórico, para conferir uma determinada situação do estado da arte e através da reflexão, fazer correlações.

O multiculturalismo apresenta uma temática complexa, que está em processo de construção, ainda em busca de novas contribuições, que gerem novas ações práticas e pedagógicas. O presente trabalho tem em vista as diversas fontes teóricas com as quais se dialoga, na tentativa de articular tais discussões. Dentre vários autores, destacam-se: Canen; Xavier; Candau; Moreira; Hall; Gonçalves; Silva; McLaren, entre outros, que através de suas pesquisas permitem a reflexão sobre as formas de trabalhar com as questões multiculturais inseridas na atual sociedade globalizada.

No caso da educação multicultural, das relações étnico-raciais, o campo da política educacional articulado à teorização das relações raciais e ao pedagógico, vê-se um desafio a construir critérios e indicadores que contribuam para compreender e analisar os elementos conceituais, éticos e políticos que compõem uma prática pedagógica.

Para esclarecer a forma, como serão abordados e debatidos alguns conceitos no decorrer do trabalho, é necessário fazer alguns apontamentos de como se entendem alguns

desses conceitos, como por exemplo, o sujeito, cultura, sociedade, escola, identidade e diferença.

O conceito de sujeito, em questão nos debates, é resultado de um complexo processo de produções socioculturais. Assim, emerge sempre da interação social; incorpora valores reconhecidos pela sociedade e também é resultado de lutas e reivindicações. Mantém-se atualizado nos padrões de conduta necessários para ser reconhecido pelo “outro”.

Esse sujeito, portanto, surge em um contexto que privilegia a autonomia do discurso, no qual se desenvolvem novas matrizes culturais baseadas em uma epistemologia da alteridade, promovendo uma radicalização da subjetividade.

Esta subjetividade se traduz quando cada pessoa vai assumindo o papel de sujeito de sua própria história e como ela se articula com a história coletiva e global. A utilização dessa compreensão de sua subjetividade faz com que o sujeito busque sua liberdade na construção da cidadania.

A cultura, pois, é um termo vasto e complexo, englobando vários aspectos da vida dos grupos humanos. Não existe ainda um consenso entre pesquisadores acerca do que seja a cultura. Edward Tylor foi o primeiro a formular um conceito de cultura.

Para Laraia (2001), Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. Além disso, Tylor procurou demonstrar que a cultura pode ser objeto de estudo sistemático, pois se trata de um fenômeno que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural.

Sendo assim, pode-se então afirmar que, cultura é a forma de viver a vida cotidiana na sua totalidade por parte de um grupo humano. Essa forma inclui crenças, moral, comportamentos, conhecimentos, arte, leis, costumes, hábitos, aptidões, tanto adquiridos como herdados pelo homem como membro da sociedade.

A cultura não é o resultado da inserção do ser humano em determinados contextos sociais. É a adaptação da pessoa aos diferentes ambientes pelos quais passa e vive. Através da cultura, o ser humano é capaz de vencer obstáculos, superar situações complicadas e modificar o seu habitat, embora tal modificação nem sempre seja a mais favorável para a humanidade, como se pode perceber atualmente.

Desse modo, a cultura pode ser definida como algo adquirido, aprendido e também acumulativo, resultante da experiência de várias gerações. Porém, enquanto aprendiz, o ser humano pode sempre criar, inventar, mudar. Ele não é um simples receptor, mas também

um criador de cultura.

Para Laraia (2001), a cultura está sempre em processo de mudança. Em muitos casos pode até ser modificada com muita rapidez e violência, dependendo dos processos a que for submetida. Desta forma o ser humano não é somente o produto da cultura, mas, igualmente, produtor de cultura.

De acordo com Hofbauer:

A partir da década de 1970, cada vez maior influência do pensamento pós-estruturalista (Foucault e Derrida) contribuíram decisivamente para remodelar a concepção de cultura dos pesquisadores ligados a essa corrente. Diferentemente da perspectiva antropológica clássica, os estudos culturais tendem a abordar a cultura, em primeiro lugar, como um campo no qual, disputas por poder, conflitos em torno de significados e processo de identificação e diferenciação são articulados e negociados. Ou seja, em vez de destacar a força integrativa e homogeneizadora das culturas, os estudos culturais procuram chamar a atenção para a ausência de consensos em questões relacionadas com valores e significados nas sociedades atuais. Isso também porque entendem a formação e a recriação de diferenças e fronteiras como processos inerentes à modernidade e à chamada globalização. (ANDREAS HOFBAUER, 2011, p. 80)

No conceito de sociedade ressalta-se o processo de globalização econômica, política e cultural que se intensificou a partir da década de 1970. Constitui uma das faces salientes das sociedades contemporâneas. Assim, analisa-se o impacto que o processo de globalização gerou no interior da teoria social, uma vez que a sua existência tem desafiado interpretações clássicas e contemporâneas voltadas para a compreensão das sociedades modernas.

A noção de sociedade tornou-se crescentemente problemática nos dias atuais no interior da teoria social e no contexto do debate público. Na apreensão analítica, a sociedade passou a ser identificada como um espaço no qual ocorrem relações de forças políticas, econômicas e múltiplas formas de dominação e exploração humana.

No conceito de escola institucionaliza, leva o processo de "fabricação" dos sujeitos sendo este geralmente muito sutil, quase imperceptível, reforçando as desigualdades e diferenças. Os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação e disciplina são constituídos e produtores das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, entre outros. O que leva a reflexão sobre as práticas educacionais, como reforçadoras e (re) produtoras destas dicotomias.

Assim, aparece principalmente o pensamento de M. Foucault sobre as relações entre o saber e o poder nas instituições educativas. O sistema educativo enquanto poder cria um saber para exercer controle sobre as pessoas, razão para lançar descrédito sobre a educação, já que seu papel é formar o sujeito da modernidade, isto é, o sujeito submisso,

disciplinado, submetido ao poder do outro. O saber está mais comprometido com o poder, sendo que essas relações de poder estão onipresentes, exercidas nas mais variadas instancias. A escola é reafirmada como instituição responsável por maiores possibilidades de inclusão no grande mercado globalizado, mas para isso acontecer precisa passar por um processo de reestruturação se tornando tecnicamente mais eficiente.

Neste contexto os estudos analíticos e críticos, apontam para um paradigma educacional que, de fato, busque responder às necessidades reais da vida cotidiana, que revele o lado humano, as condições dos que estão em situação desfavoráveis e que enfrentam todas as formas de dor produzidas por um modelo de organização social e política dominante, que se estrutura em suas bases burocráticas e fundada a serviço de uma prática de injustiça e dominação sobre o “outro”, o “diferente”, o “excluído” e “desprezado” por questões de preconceito, segregação e discriminação, cujos poderes e órgãos instituídos têm sido afetados profundamente.

Dentro da discussão sobre identidade e diferença, toma-se por referência a afirmação de Silva (2000, p. 89), “a identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significações. A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído”. Sendo estreitamente associadas a sistemas de representação com multiplicidade de significados. Portanto, a identidade e diferença são dependentes da representação.

Toda a atribuição estereotipada de inferioridade e superioridade raciais do negro ou índio brasileiro, por exemplo, passa a existir fazendo parte de sua identidade. Ou seja, o sistema de representação é que legitima e dá sustentação às identidades como salienta Silva (2000, p. 91) “a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade, que não se consegue separar um conceito do outro, pois estão intimamente ligados”.

E isso faz parte também das relações de poder existentes na sociedade onde são impostas. Essa análise é sutil porque identidade e diferença possuem relações com pressupostos de negações. Será no terreno da linguagem onde se encontra ocultação e simplificação sobre esses temas. Em suma, como coloca Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 76) “elas são o resultado de atos de criação linguística”.

É dentro do contexto social e cultural que as identidades e diferenças são forjadas; o ato linguístico reproduz isso, através de seus variados sistemas semióticos. As consequências disso interferem diretamente dentro desses conceitos, pois para Silva (2000, p. 80), “a identidade e diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem”.

E isso faz parte também das relações de poder existentes na sociedade onde são impostas. Identidade e diferença estão conjuntamente em disputas numa conexão com as redes de poder existentes, onde incluir e excluir delimita as fronteiras, classifica, rotula, normatiza e hierarquiza. Assim, a identidade e diferença são dependentes da representação que por sua vez estão ligadas a sistemas de poder. Fazem parte de um cabedal teórico, parte de atribuições advindas do sistema linguístico dentro de um contexto social e cultural onde as relações de poder se impõem.

Desta forma, os trabalhos serão analisados e serão evidenciadas as principais relações que estes apresentam com a prática pedagógica.

#### **1.4 Referencial metodológico**

A presente pesquisa iniciou no ano de 2014, sendo atualizada em 2015, com a coleta dos dados no banco de teses da CAPES, no âmbito do programa educacional de Pós-Graduação. Na busca, foi encontrado um total de 1090 trabalhos, sendo selecionados 262 para análise, por atenderem aos critérios estabelecidos. Assim, foram selecionados os trabalhos que faziam referência direta ao estudo multicultural no âmbito dos programas de Pós-Graduação na área da Educação.

A título de elucidar o procedimento, a escolha dos trabalhos foi direcionada àqueles cujo resumo deixava claro ser um trabalho sobre multiculturalismo e não todos os trabalhos do banco que tratavam do referido tema, visto que estavam relacionados a outras áreas de conhecimento e/ ou programas.

Assim, faz-se necessário mencionar, também, a existência de teses e de dissertações sobre o tema multicultural em programas de Pós-Graduação que não são da área de educação e que, embora não tomem parte da presente pesquisa, mostram que o multiculturalismo não é objeto de preocupação exclusivo dos pesquisadores em educação e têm se constituído em objeto de estudo transversal, embora em menor escala, a diversos campos do conhecimento no país.

Para compor o corpus de análise, foram selecionadas as teses e as dissertações produzidas no período de 2003 a 2013, no âmbito de programas de Pós-Graduação em Educação. O recorte temporal escolhido partiu do entendimento de que se trata de um marco temporal atravessado por questões de ordem multiculturais, refletindo encontros e

desencontros culturais mais amplos com possibilidades de análises mais profícuas no campo educacional.

Estas questões multiculturais estão especialmente tensionadas por amparos legais, os quais estabelecem regras a serem seguidas no tocante a prática multicultural, principalmente nas escolas. Um exemplo disso é a Lei 10.639/03 que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, suplantada pela lei 11.645/08, que inclui também, a questão indígena nos currículos escolares.

Após a promulgação destas leis, torna-se mais evidente a questão multicultural na área educacional devido a sua aplicabilidade e implicações em uma sociedade multicultural. Assim, enfatiza-se que a delimitação de data inicial da presente pesquisa reporta ao ano de 2003, considerando que foi neste ano que foi promulgada a Lei 10639/03 compreendendo o período de busca até o ano de 2013, ou seja, uma década de produção acadêmica. Porém, ao realizar a busca no banco de dados da CAPES, percebeu-se que no resultado apareceram trabalhos completos somente a partir do ano de 2011 em diante. Entende-se que este resultado pode ser devido às mudanças ocorridas na efetivação das buscas no banco de dados.

É fundamental salientar que não foi encontrado nenhum registro de trabalhos com data anterior a 2011, ou seja, no período que abrange os anos de 2003 a 2011 são inexistentes os trabalhos com a temática em questão. Desta forma, a delimitação e recorte temporal foram definidos automaticamente pelo próprio resultado da busca.

A metodologia seguiu a tendência para estudos de análise de estado da arte, que do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa documental, bibliográfica, pois será elaborada a partir de material já publicado, ancorada em trabalhos teóricos referentes à temática do multiculturalismo.

De acordo com Godoy (1995), a análise documental consiste na identificação de informações, por meio da análise de documentos a partir de questões de interesse do pesquisador. Considera-se como documento “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de se utilizada para consulta, estudo ou prova” (CERVO, BERVIAN, 1996, p.68). Esta análise documental pode ser considerada uma das técnicas de coletas de dados de maior confiabilidade por possuir uma fonte de dados riquíssima e estável.

Desta forma, a metodologia se constitui de mapeamento, leitura do material para identificar como o multiculturalismo se faz presente nos trabalhos, com princípios de

caráter e abordagem qualitativa da análise tanto dos dados, quanto dos textos, onde os conteúdos serão analisados.

Minayo (2007, p. 14) compreende que a metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Nessa perspectiva, a metodologia empregada para efetivação da pesquisa envolve diferentes elementos que, para a autora, vão desde os elementos objetivos, perpassando de certa maneira por alguns subjetivos. Assim, a questão metodológica abarca dentro de seu contexto “[...] a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade” (MINAYO, 2007, p. 14).

Diante disso, foi utilizada como percurso metodológico, a pesquisa qualitativa, uma vez que esta trabalha com os aspectos subjetivos, no campo dos sentidos e significados (MINAYO, 2007) de uma determinada realidade estudada.

A pesquisa qualitativa foi a opção por considerar que uma pesquisa de cunho quantitativo, criticada por muitos estudiosos da área da educação, não daria conta de captar todas as nuances, sentidos e significados, do objeto pesquisado:

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21)

Para tal, foram conduzidas análises comparativas, tendo em vista o trabalho organizado por Ana Canen e Xavier (2011), sobre levantamentos da produção de pesquisas, nas áreas de formação de professores e de multiculturalismo, dada a similaridade em relação ao objeto deste estudo, assim como em relação à metodologia adotada.

Contudo, é importante destacar que as comparações aqui realizadas foram consideradas de forma relativa, pois, embora tenham similaridades, são pesquisas que também resguardam especificidades na forma de coleta dos dados. Ou seja, não são pesquisas que usaram métodos idênticos.

O estudo se constitui do levantamento dos trabalhos disponíveis no Portal da CAPES. A partir do embasamento teórico, lançou-se no referido Portal, os descritores centrais “multiculturalismo”, “interculturalismo”, “diversidade cultural” e “educação multi/intercultural” por tratar do tema proposto.

A partir deste levantamento, os dados foram colocados em tabelas, nas quais se buscava detectar trabalhos em que o multiculturalismo aparecia de forma explícita, bem como aqueles em que se anunciavam preocupações multiculturais ou potenciais

multiculturais, entendidas, segundo Canen et al (2011), como perspectivas que valorizam a diversidade cultural, ainda que não tendo o descritor multiculturalismo como explicitamente norteadora das análises.

Após a classificação das dissertações e teses, buscou-se acesso na íntegra das teses e dissertações diretamente nos sites dos programas de pós-graduação das instituições de educação superior. Os dados apreendidos foram agrupados por categorias temáticas centrais, que foram formuladas mediante análise das palavras chave, dos resumos e de consulta às teses e dissertações. Em seguida foi traçado um panorama das constatações feitas acerca do aspecto formal dos registros e das estruturas dos resumos constantes nesse banco.

Enfatiza-se que não se trata de uma análise de conteúdo geral, mas de pertinência ao campo multiculturalista que estejam de acordo com o recorte teórico estabelecido. Desta forma apenas alguns trabalhos serão analisados e a grande maioria, serão alvo de estudos posteriores.

Assim, os trabalhos analisados serão considerados detentores de potencial multicultural quando utilizarem as categorias ligadas ao multiculturalismo (raça, etnia, diversidade cultural, identidade, inclusão, exclusão, entre outros), ou quando revelarem questões e/ou preocupações ligadas à valorização da diversidade, mas não se denominam claramente multiculturais. Serão considerados multiculturalmente explícitos aqueles que utilizarem declaradamente o termo multi/interculturalismo e/ou tenham como referencial teórico, os seus pressupostos.

Os trabalhos selecionados estão relacionados com a área educacional e são estudados a partir da interpretação das realidades e recortes teóricos definidos. A análise dos trabalhos não se prendeu às especificidades locais, regionais, entre outras, mas sim se fez uma análise geral dos temas mais evidenciados em cada trabalho.

Desta forma permitindo uma análise mais pontual, através da qual era possível confirmar a abordagem comparativa, com a temática de cada um dos estudos. Os dados coletados em cada dissertação e tese foram: autor, título, ano, Universidade/Programa, palavras-chave, área de conhecimento e resumo. O banco de teses e dissertações da CAPES está estruturado para que todas essas e outras informações estejam disponíveis para todas as produções, porém nem todos os trabalhos catalogados possuem esses dados completos e/ou claros.

Um desafio inerente aos objetivos desta pesquisa foi o modo como seriam focalizadas as práticas pedagógicas. Decidiu-se então que não será atribuído juízo de valor às práticas em análise, classificando-as como “boas”, “más”, “significativas”, “inovadoras”, entre outras apreciações. Embora essa seja uma tendência natural na gramática educacional. Essa opção deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de se saber que as classificações são arbitrárias e dependentes do crivo tanto daqueles que as realizam quanto dos que as analisam.

Salienta-se que se optou pelo termo multiculturalismo ao invés de interculturalismo (sem abordar os termos pluri ou trans), pois se sabe da amplitude e polissemia que caracterizam o “conflito conceitual” (CANDAUI, 2008) existente entre ambos, tornando-os campos polêmicos e de disputas, informados por diferentes perspectivas.

Sendo assim, para além das disputas conceituais entre os termos inter e multi, nesta pesquisa trabalha-se com estes conceitos como sinônimos, considerando a definição de multiculturalismo apresentada por Canen (2002, p.175), que aponta o termo como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber [...]”, dentre eles, a educação.

A partir desses esclarecimentos e posicionamentos, o presente trabalho foi organizado em três partes, além desta introdução.

A primeira delinea o olhar teórico e o processo de construção das categorias que nortearam o estudo. Assim, discute-se a construção do campo multicultural, tendências, perspectivas e vertentes para a área, bem como conceitos de multiculturalismo, sua origem e principais vertentes; identidade, diferença e alteridade; cultura; interculturalidade; hibridismo; o jogo das diferenças; diversidade cultural; a perspectiva mono e multicultural na educação, bem como as Políticas Públicas.

A seguir, procede-se à análise dos dados, discutindo o multiculturalismo, bem como das categorias que o constituem, como campo de pesquisa. A escolha das categorias foi motivada pelos seguintes critérios: Práticas Pedagógicas e Currículo por abordarem diretamente questões relacionadas à prática pedagógica e curricular do professor; Formação de Professores por tratar da questão de formação inicial ou continuada de professores; e Educação e Relações Étnico-Raciais por apresentarem categorias que possuem potenciais multiculturais (raça, etnia).

Conclui-se de forma a contribuir para o aprimoramento da produção do conhecimento sobre multiculturalismo.

Na sequência, os resultados da pesquisa são apresentados sob a forma de gráficos, tabelas e quadros. Com esses dados, as principais abordagens e tendências são evidenciadas. Trata-se, neste momento, de uma apresentação panorâmica do campo multicultural. Por fim, faz-se uma análise dos dados apresentados, assim como se indicam novas possibilidades e necessidades da área.

## **1.5 Questões norteadoras**

A partir do aporte teórico selecionado, as seguintes questões apresentam-se na presente pesquisa:

- 1- Como se manifestam, no recorte temporal estabelecido, as preocupações com a diversidade cultural na educação, a partir da produção do conhecimento em teses e dissertações disponíveis no site de busca da CAPES, tendo como referência os descritores e categorias inter/multiculturalismo, diversidade cultural, identidade, raça e etnia.
- 2- Em que medida se percebem preocupações multiculturais em suas formulações e quais perspectivas apresentam?
- 3- Quais os principais autores que embasam suas concepções, as influências teóricas mais significativas e os enfoques metodológicos mais evidentes?
- 4- Quais as principais relações apresentadas com as práticas pedagógicas nos trabalhos analisados.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se um breve panorama sobre os conceitos de cultura ressaltando que estas concepções têm grande relevância nas discussões sobre “multiculturalismo”, trazendo a contribuição de autores que exploram esta temática e ampliam a maneira de enxergar a conexão de estudos das questões multiculturais.

### 2.1 CULTURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Antropologia nos ensina que todo ser humano é, independentemente de seu nível de escolarização, um ser cultural. Suas formas de pensar e de agir são, em grande parte, compartilhadas pelos membros do grupo no qual ele está inserido. Dito de outro modo, nada é simplesmente “natural” nas sociedades humanas: a natureza, os fatos, os acontecimentos são sempre interpretados por seus membros. (CAVALCANTI E MAHER, 2009, p.11)

O conceito de cultura, de acordo com Silva e Silva (2006), é um dos principais nas ciências humanas. Assim, para os referidos autores, os antropólogos procuram definir os limites de sua ciência por meio da definição de cultura e o resultado é que os conceitos de cultura são múltiplos e, às vezes, contraditórios.

Para o saber antropológico, o conceito de cultura abarca diversas dimensões: universo psíquico, os mitos, os costumes e rituais, suas histórias peculiares, a linguagem, valores, crenças, leis, relações de parentesco, entre outros tópicos.

Desta forma, a cultura evoca interesses multidisciplinares, sendo estudada em diversas áreas do conhecimento. Em cada uma dessas áreas, é trabalhada a partir de distintos enfoques e usos. Tal realidade concerne ao próprio caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana.

A noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambiguidades. Esta aceitação nem sempre existiu. Desde seu aparecimento no século XVIII, a ideia moderna de cultura suscitou constantemente debates acirrados. Qualquer que seja o sentido preciso que possa ter sido dado à palavra - e não faltaram definições de cultura - sempre subsistiram desacordos sobre sua aplicação a esta ou àquela realidade. O uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil de entrar em acordo. (CUCHE, 1999, p.11)

Assim, ao se referir ao termo, cabe ponderar que existem distintos conceitos de cultura. Parte desta complexa distinção semântica se deve ao próprio desenvolvimento histórico do termo. Williams (1992, p.10-12), enfatiza a dificuldade de definir “cultura” e destaca alguns aspectos da história e uso do termo o qual passou por significativas transformações.

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum. (WILLIAMS, 1969, p. 305)

Inicialmente, a palavra cultura vem da raiz semântica “colore”, que originou o termo em latim cultura, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (Williams, 2007, p.117). Até o século XVI, o termo era geralmente utilizado para se referir a uma ação e a processos, no sentido de ter “cuidado com algo”, seja com os animais ou com o crescimento da colheita, e também para designar o estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada. E, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.

A partir do final do século passado ganha destaque um sentido mais figurado de cultura e, numa metáfora ao cuidado para o desenvolvimento agrícola, a palavra passa a designar também o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas, mas ainda designava uma atividade, o cultivar algo. Em consequência, as obras artísticas e as práticas que sustentam este desenvolvimento passam a representar a própria cultura.

Assim, no século XX, além do sentido, que permanece de cultivo agrícola em oposição ao crescimento natural, há pelo menos três categorias distintas de uso: a cultura como processo de desenvolvimento mental, como um modo de vida específico e como os trabalhos e práticas de atividade intelectual e, especialmente artística: a música, a literatura, a escultura, entre outras.

No uso mais geral, houve grande desenvolvimento no sentido do significado de “cultura” como cultivo ativo da mente. Pode-se distinguir também uma gama de significados desde “um estado mental desenvolvido” – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por processos de desenvolvimento como em “interesses culturais” até os meios desses processos, como em cultura considerada como “as Artes” e “o trabalho intelectual do homem”.

Atualmente, é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Este conceito coexiste, muitas vezes com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social.

Williams discute também “a teoria da cultura como a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida”, enquanto “cultura em expansão” (1969, p. 12). Para este autor, a “afirmação crescente de um novo modo de vida”; entendido como “todo um modo de vida que não é apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação mudá-la”, vem transformar “ideias presentes nos significados iniciais da palavra cultura”.

De modo que, “cultura significava um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora, significa também todo um modo de vida” (1969, p. 20). Williams ainda defende uma forma de “convergência contemporânea” que “encara a cultura como o sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (p. 13).

Em paralelo, Canen e Oliveira (2002, p.19), definem “a palavra cultura como o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Também para Geertz (1989), cultura é como um conjunto de práticas produzidas na interação dos sujeitos em seus contextos.

Trata-se de sentidos e significados construídos nos mais diversificados espaços, onde são compreendidos, por estarem estritamente relacionados ao local de sua construção. Com base nos propósitos de Geertz (1989), a superioridade cultural perde a razão. As culturas são diferentes, em virtude da heterogeneidade dos contextos sociais onde são produzidas.

Todas as culturas estão incluídas e são compreendidas como produção de sentidos, atreladas aos contextos sociais ou teias de significados onde estão imersas, como sugere Geertz (1989), Canen e Oliveira (2002) e Williams (1992). Em contrapartida, o universalismo ancorado no marcador identitário mestre, nega a hibridização das identidades e impossibilita a valorização e o respeito às diferenças, sendo incompatível com os pressupostos do multiculturalismo crítico.

Feita essa ressalva inicial sobre como se entende o conceito de cultura, faz-se também um paralelo com o tema Multiculturalismo proposto no presente trabalho. O que significa multicultural? No seu sentido mais simples refere-se àquilo que traz em si elementos de muitas culturas.

Desse conceito inicial, desenvolve-se a ideia de multiculturalismo, o jogo de diferenças, quando diversos elementos culturais se juntam dentro de um mesmo espaço,

forjando as características de uma sociedade. Ele é frequentemente pensado como se opondo ao etnocentrismo.

Nessa acepção, é usado para trabalhar a situação do Brasil, por exemplo, que por sua formação plural recebeu influência de várias culturas e tornou-se, assim, grande caldeirão onde se criou a mistura que produziu, ao final, uma cultura própria formada por todos esses elementos.

As culturas brasileiras se formam nessa fusão, de culturas europeias, africanas, indígenas e asiáticas, ao mesmo tempo em que a população se forma pela mescla física dos povos que trouxeram essas culturas. A mestiçagem física é acompanhada pela “mestiçagem cultural” através da qual, se construiu as identidades brasileiras.

Destacar as diferenças e só depois pensar na integração faz necessário que exista um instrumento capaz de permitir analisar e compreender as relações que se formam. É nesse espaço que o conceito de multiculturalismo encontra seu uso mais tradicional, permitindo entender relações de dominação e subordinação. Essa relação é muito mais profunda quando é oriunda da cultura do que quando se faz por elementos de força.

A imposição de uma cultura, com a desvalorização das culturas nativas ou que se agregam ao conjunto, que caracteriza a visão do colonizador, garante o domínio das mentes, inculcando nas pessoas o sentimento de inferioridade, tão presente ao longo da história brasileira. Walsh (2009) problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

Williams (1992) pressupõe a ideia de democratização da cultura, tomada num sentido amplo e universal, sob a qual o acesso aos produtos culturais da humanidade não deve ser privilégio de alguns, nem sua produção está relacionada a atributos especiais ou a uma “iluminação do espírito”: a cultura é ordinária/comum e é produzida socialmente. E deve ser uma cultura participativa, em comum, partilhada por todos.

A ideia de uma cultura, em comum em Williams, relaciona a verdadeira democracia à possibilidade de viabilizar o acesso a “todas as formas” de cultura a todas as pessoas e, neste sentido, reivindica uma prática política emancipatória no sentido de: “dar a todos livre acesso a tudo que se fez e se construiu no passado” (1969, p. 327).

Assim, observa-se que no multiculturalismo não há uma única cultura, mas sim culturas - explicitando a pluralidade que envolve o termo, e a impossibilidade de sua hierarquização por um grupo. No entanto, a não paridade cultural ocasiona preconceitos e exclusões. Grande parte dos excluídos não possui marcadores identitários valorizados e são, em sua maioria, negros, analfabetos, homossexuais, pobres, meninos de rua e outros.

Não pertencer às classes dominantes, no Brasil, é o suficiente para não usufruir dos direitos assegurados na Constituição de 1988, pois para Williams, a cultura é de todos, mas não é igual para todos. Ela pressupõe a igualdade do ser, sem a qual ela não poderá ser de todos e, nesse aspecto é programática já que não se vive na sociedade capitalista a igualdade do ser.

Diante da multiplicidade de culturas distintas não apenas no interior, mas também fora das ciências humanas, é fundamental se levar em conta as suas diferenças, superar as limitações do etnocentrismo e reconhecer a diversidade das culturas. Além disso, hoje se apresenta uma pluralidade não apenas entre as culturas, mas no interior das culturas em particular, antigamente, tidas como homogêneas.

Hoje, entretanto, em relação à maioria das culturas pode-se diagnosticar uma mudança radical de estrutura. As culturas migram de sua forma tradicional unificada para uma forma nova, caracterizada pela multiplicidade. Enquanto o conceito tradicional de cultura desde Herder (1784-91) admitia que “culturas seriam internamente homogêneas e externamente distintas de maneira clara umas das outras, as sociedades modernas são em si tão altamente diferenciadas, que não se pode falar de uma unidade das formas de vida em seu interior, nem da separação entre as culturas”. As culturas são muito mais internamente pluralizadas e externamente interconectadas em alto grau. Suas formas de vida não terminam mais nas fronteiras das culturas nacionais, mas as ultrapassam, encontram-se sob a mesma forma em outras culturas.

Além disso, muitos problemas e estados da consciência se encontram hoje da mesma forma nas culturas outrora consideradas como fundamentalmente diferentes (lembre-se aqui das discussões sobre direitos humanos, da consciência feminina entre outros). O conceito tradicional de cultura, que operava com a imagem de culturas como esferas, ilhas, tornou-se descritivamente falso em razão dessa complexidade interna e, interconexão externa das culturas atuais.

Talvez aqui seja útil uma observação fundamental sobre a função de conceitos de cultura. Tratou-se aqui de vários conceitos de cultura, pois são, como todos os conceitos do

auto entendimento (por exemplo, identidade, pessoa, ser humano, entre outros), não apenas conceitos descritivos, mas conceitos operacionais. Eles ajudam a forjar seu objeto.

Se afirmassem como o antigo conceito de cultura fez com que cultura tivesse que ser um evento de homogeneidade, então seriam praticadas as coerções e exclusões necessárias. Se, pelo contrário, cultura agora também inclui algo desconhecido e tem que fazer justiça a componentes multiculturais, então se lança a essa tarefa e os respectivos trabalhos de integração à estrutura real e farão parte da cultura atual.

Nesse sentido, a “realidade” da cultura é sempre também uma consequência dos conceitos de cultura. Conceitos de cultura não são apenas instrumentos descritivos, mas fatores de influência. Por isso, é importante e fundamental, os educadores terem consciência da responsabilidade que assumem com a propagação dos respectivos conceitos.

Hoje se faz necessário um entendimento de cultura não separatista e excludente, mas múltiplo e inclusivo, ou seja, o trabalho em uma cultura cuja realização pragmática não consista em exclusão, mas em capacidade de conexão e de transição. Trata-se de combinar não apenas os efetivos de diferenciação da própria cultura, mas de, adicionalmente, combinar entre si componentes multiculturais.

## **2.2 MULTICULTURALISMO: ORIGEM**

Na tentativa de entender o início, como e quando surgiu o multiculturalismo, torna-se imprescindível fazer um resgate histórico sobre o termo e suas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

[...] “o multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram a contingência de juntos construírem uma nação moderna [...] Não é, portanto, por acaso que o debate acerca do caráter multicultural dos agrupamentos humanos tenha surgido, de forma bastante significativa, como um problema, em sociedades geradas pelo colonialismo europeu”. (GONÇALVES E SILVA, 2003, p. 112-113)

Questionar a origem do multiculturalismo é tema controverso, pelas diferentes concepções que o termo oferece.

De acordo com Silva:

“O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O

multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo raciais e étnicos colocados no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.” (SILVA, 2007, p. 85)

Numa primeira análise, poderia condicionar a origem do multiculturalismo à globalização. Todavia, com esse entendimento, haveria uma precipitação, pois a origem deste conceito não ocorreu com a globalização, mas se registra que, a partir desta, houve uma preocupação maior com a preservação das culturas que, se viram ameaçadas pela globalização. Desta forma, constata-se que a pluralidade de culturas não é um fenômeno do mundo moderno e surgiu muito antes da globalização.

Historicamente, a partir do século XVI, com o colonialismo e as grandes navegações, o comércio expandiu-se com extraordinário vigor. Esses fatores puseram em contato diferentes culturas que, na busca desesperada por capitais, deram início à escravização de povos, surgindo daí grande parte das minorias hoje existentes. Para exemplificar, basta citar os afro-brasileiros, que foram escravizados na América Latina. O Brasil é um exemplo dessa expansão cultural, pois, por volta do ano de 1500, passou a apresentar uma miscigenação de grupos culturais distintos, na medida em que os portugueses deram início à colonização do País.

Isso trouxe sérias consequências, pois houve o surgimento de identidades distintas e uma tendência para a fragmentação cultural, bem como um grande número de minorias discriminadas. Sob outro aspecto, o multiculturalismo, como forma de política social, por longo período não era reconhecido, devido à predominância de uma única cultura, que pregava uma ideologia das classes nobres ou dominantes. Essa ideologia visava obter lucro por meio de outros grupos, como por exemplo, os escravos, os quais não eram reconhecidos.

Dessa forma, acirrava ainda mais o problema dos oprimidos, que, muitas vezes por não terem oportunidade de escolhas, ou até mesmo por medo, acabavam se submetendo aos comandos dos grupos opressores, ficando, assim, alienados a eles e dificultando sua liberdade.

Assim, essas experiências, ou melhor, a necessidade de uma forma educacional que visasse à proteção e ao amparo de culturas minoritárias, passo a passo foi desencadeada pelo mundo, surgindo assim movimentos sociais em prol das minorias, hoje denominados multiculturalismo. Nessa perspectiva de proteção, Tomaz Tadeu da Silva (2004) chamou a atenção para o surgimento do multiculturalismo relacionado com a educação:

“Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão de privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas”.(SILVA, 2004, p. 89)

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos.

Para Silva (2004), o currículo da escola americana de então, era compreendido como a cultura comum dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115).

Diante da necessidade de proteção e superação intelectual, social e moral dessas minorias oprimidas, o multiculturalismo, enquanto movimento social começou a emergir.

Embora não se tenha uma data definitiva, o multiculturalismo surgiu de forma mais organizada a partir dos anos 1960, principalmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, na área da Educação. Torres (2001) assinalou que o multiculturalismo não é recente, porém buscou definir uma data a partir da qual tal movimento começou a fluir:

[...] “pode-se argumentar que, embora o multiculturalismo como enfoque histórico tenha adquirido forma mais vigorosa nos anos 1980 e 1990, a questão do multiculturalismo nos Estados Unidos é tão velha quanto a tentativa de o país estabelecer uma escolarização compulsória de massa”. (TORRES, 2001, p.201)

Conforme Torres (2001), a experiência do pós-guerra e, as crescentes lutas sociais nos Estados Unidos desencadearam uma série de debates sobre relações intergrupais, sobre a diversidade e sobre o que as autoridades educacionais consideravam como lutas provocadoras de divisão entre diferentes grupos de interesse e, grupos étnicos que competiam para dar forma à política e à prática educacional.

Na área educacional, de acordo com Silva e Brandim (2008, p. 56), os precursores do multiculturalismo foram professores doutores afros americanos docentes universitários,

dentre esses se destacam George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. Estes estudiosos destacaram-se na área dos Estudos Sociais e trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse principalmente para os afro-brasileiros. Estes docentes procuravam preparar as minorias segregadas, para exigir igualdade de direitos, apoiando o debate intelectual, baseando-se em argumentos científicos, sobre questões relativas à preconceitos, discriminação e exclusão social.

Para Gonçalves e Silva (2004), os trabalhos acadêmicos desses estudiosos, consistiam em pesquisas histórico-sociais e em elaboração de materiais didáticos e novas metodologias para os diversos níveis de ensino, fundamentados em um novo conhecimento da história dos negros. Estes trabalhos foram divulgados em escolas, igrejas e associações afros estadunidenses, embora ignorados pela sociedade em geral.

A partir das pesquisas e reflexões desses precursores, os estudos multiculturais serão realizados ao longo do século XX, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas, que insistem na ideia de se repensar a educação em uma perspectiva plural.

Essas mudanças e inovações contribuíram para amenizar o chamado dilema racial na década de 70 nos Estados Unidos, sobretudo entre a juventude negra. Para Glazer (citado por GONÇALVES E SILVA, 1998):

“Se antes, eles estavam preocupados na integração, ignorando sua própria cultura e sua história, é porque queriam ser exatamente como os brancos; hoje, eles se debruçam sobre a própria herança, buscando dialogar com o seu passado, para descobrir a própria identidade.” (GONÇALVES E SILVA, 1998, p.34)

A partir dos anos 70, há um relativo avanço nas lutas multiculturalistas, à custa das pressões populares. Há consideráveis avanços à proporção que os Estados Unidos instituem políticas públicas em todas as esferas de poder público, federal, estadual e municipal, visando garantir igualdade de oportunidades educacionais, de integração e justiça social a grupos culturais diversos e excluídos.

Nos anos 80 e, especialmente, nos anos 90, se acentuam os estudos multiculturais relacionando cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas, em decorrência da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular. Nesta época, há maior valorização do hibridismo cultural, da pluralidade e a celebração da diferença cultural se constitui uma de suas ideias básicas.

As abordagens sobre o multiculturalismo, iniciadas nos Estados Unidos,

ultrapassam territórios e fronteiras<sup>2</sup> e, chegam ao Brasil, também nas primeiras décadas do século XX sob a iniciativa dos movimentos negros. Porém, no Brasil, diferentemente do que ocorreu em território norte-americano, a adesão das universidades, vem a ocorrer inicialmente somente a partir dos anos 80 e, sobretudo, dos anos 90 em diante.

Por meio de políticas de ações afirmativas, o multiculturalismo adentrou o espaço educacional apenas no final dos anos 1990. Nas duas últimas décadas o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante.

Observa-se que tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos os primeiros proponentes e os mais antigos defensores do multiculturalismo foram os afrodescendentes. Em ambos os casos, o movimento foi liderado por aqueles que dentro de suas comunidades conseguiram, apesar dos preconceitos, atingir certo nível de escolaridade.

Abordando também as contribuições de outros autores sobre a temática em questão, nota-se que Gonçalves e Silva (2004) situam o início do movimento multicultural no final do século XIX, com as lutas dos afrodescendentes, que buscavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no País. Para estes autores, o multiculturalismo teve origem em países nos quais as diversas culturas existentes são vistas como um obstáculo para a construção da unidade nacional. Nestes países, essa construção tem sido realizada através da imposição a todos os membros da sociedade de uma cultura dita superior, através de processos autoritários.

Assim, o multiculturalismo aparece como princípio ético na orientação da ação dos grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. No início, os movimentos multiculturalistas expressavam exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos.

Silva & Brandim (2008) também discutem a origem do multiculturalismo como movimento teórico e prática social. Segundo essas autoras, o multiculturalismo emerge na metade do século XX em território estadunidense e inicialmente, constitui-se desvinculado

---

<sup>2</sup> A fronteira surge como uma faixa que quebra a uniformidade dos territórios, um local onde seus moradores convivem com realidades bipolares (o daqui e o de lá) e que lhe confere uma especificidade própria. Mesmo sendo classificada como uniforme, cada fronteira é única. Em todas as partes do território de um determinado país as leis se estabelecem de forma horizontal, entretanto na fronteira, estas são pautadas e divididas por duas partes, a de cada país a ela relacionado. Assim, cada área de fronteira apresenta uma realidade marcada pela heterogeneidade, repleta de diversidade cultural principalmente em função do contato entre povos de nacionalidades e culturas distintas.

dos sistemas educacionais, incorporado na sua maioria pelos movimentos sociais, especialmente os grupos culturais negros que lutavam pelo combate ao racismo e por seus direitos civis.

Bhabha (1998) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado tiveram de viver a contingência de juntos construírem uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Também para Gonçalves (2002), a origem do movimento multicultural não pode ser procurada na escola. As raízes deste movimento ultrapassam qualquer reformulação curricular, pois os conflitos culturais eram travados nas ruas, tendo como causas as relações conflituosas originadas pelos preconceitos, discriminações culturais e sociais. A esse respeito, Gonçalves (2002, p. 33) afirma: “O multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo por questões culturais”.

Desta forma, apesar das divergências temporais, observa-se e concorda-se com o consenso da maioria dos autores quando se referem que o multiculturalismo emerge em território estadunidense, não apenas como movimento social em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras minorias excluídas, mas também, como abordagem curricular contrária a toda forma de discriminação e preconceito no espaço escolar.

O movimento rapidamente se difunde no mundo ocidental, surgindo como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões étnicas, culturais, econômicas e políticas. Observa-se que há uma tentativa de combater preconceitos e discriminações, tendo em vista a dificuldade de indivíduos, de grupos em acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais (SILVA; BRANDIM, 2008).

Enfatiza-se que o presente trabalho está investigando estudos sobre práticas pedagógicas, e assim, é possível considerar a escola e o professor como responsáveis pela efetivação de uma política multicultural, visto que é fundamental, nesse novo sistema, que a escola tenha consciência de seu papel como uma organização multicultural, não somente como receptora de teorias, mas também como produtora.

Na escola, pode-se dizer que esta diversidade diz respeito a todos os sujeitos, não só

aos que trabalham (professores e funcionários), com suas diferenças de raça, gênero, classe social e outras características, mas também à diversidade cultural dos que a ela acorrem (pais e alunos), em constante processo de hibridização com a identidade institucional da escola e nas especificidades do meio em que está inserida.

Percebe-se a importância de se ter uma administração escolar também multicultural, através da qual possam ser criadas estratégias organizacionais que busquem a valorização da diversidade cultural e, a sensibilização para as suas vantagens, bem como indicar caminhos para se lidar com a mesma, no cotidiano escolar.

Também é fundamental a adoção de uma prática multicultural na educação, a qual requer desde a preparação dos docentes até a sua aplicação em sala de aula, passando pela desalienação dos currículos impregnados pela visão dominante que prevalece na sociedade.

Para tanto, é primordial que o professor se preocupe em desenvolver sua aula reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, senão estará desenvolvendo um ensino igual para todos, valorizando somente a transmissão de conteúdos, sendo um trabalho descontextualizado, que não desafia os alunos, que não os leva a produção de uma verdadeira aprendizagem, fazendo com que o ensino se efetive somente para alguns alunos, não atingindo o todo.

O que se quer é uma proposta educacional que, não oprima e exclua ainda os que já estão historicamente oprimidos e excluídos, isto só será possível, com a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade existente na sociedade. É fundamental a reflexão sobre as formas de encaminhar as questões multiculturais inseridas na atual sociedade globalizada. É neste contexto social, que se encontram as pessoas e os grupos sociais excluídos.

Um dos maiores desafios para a construção de uma escola verdadeiramente democrática é articular sobre a igualdade, diferença, cultura(s), diversidade cultural e cotidiano escolar.

A pluralidade de tempos, espaços e linguagens não deve ser apenas reconhecida, como também, promovida na escola. É necessário formar pessoas capazes de serem os sujeitos de suas vidas e, ao mesmo tempo, protagonistas sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

A reflexão acerca da relação escola com a efetivação de uma política multicultural pressupõe, ainda, a discussão sobre as possibilidades e modalidades de diálogo, que devem

ser estabelecidas, entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais, buscando estratégias onde as diferenças possam coexistir de forma democrática.

A escola infelizmente, ainda apresenta-se resistente às mudanças e a dinâmica cristalizada da cultura escolar mostra uma enorme dificuldade de incorporar os avanços em diversas áreas, como científico e tecnológico, as diferentes formas de aquisição de conhecimentos, as diversas linguagens e expressões culturais presentes no contexto escolar e, as novas sensibilidades presentes nas novas gerações e nos diferentes grupos culturais.

Considerando que a prática de ensino, numa perspectiva multicultural crítica, é capaz de proporcionar esse repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito, pois ela vai questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na escola, promovendo um empoderamento quanto ao seu papel, ao direito e ao dever na sociedade. Ou seja, um novo olhar sobre a relação com o outro e sobre si mesmo, valorizando-se e exigindo o respeito para com todos.

Canen (2010) chama para uma reflexão também da prática docente, que não permita reproduzir uma alienação cultural em lugar da emancipação, objetivo do multiculturalismo crítico. Para que a educação multicultural aconteça nas escolas, é preciso que haja reformulação nos currículos das licenciaturas voltadas para a formação dos profissionais da educação, a exemplo de Pedagogia, para que os docentes sejam capazes de lutar por uma sociedade livre de preconceitos. Essa formação é relevante, uma vez que os beneficiários da política multiculturalista hoje, cujo objetivo é diminuir o preconceito, são minoria nas instituições de ensino superior e, serão os futuros professores multiplicadores de uma educação que se coloca a serviço da diversidade.

Para formar um professor com postura multicultural, além dos aspectos cognitivos envolvidos na formação, também é necessário que haja um envolvimento afetivo, isso “se a intenção é desinquietar e transformar percepções, valores, sentimentos e emoções, é preciso procurar, organizar, cuidadosa e adequadamente, a prática pedagógica de modo a atingir tanto a ‘mente’ como o ‘coração’ do futuro docente” (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 15-44).

Para se obter sucesso com a pluralidade cultural na escola e na formação docente, é necessário buscar-se formas de valorizar e, incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares, e haver reflexão sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores dessa pluralidade cultural existente no contexto escolar, o que desafia a prática pedagógica constantemente.

## 2.3 MULTICULTURALISMO: UM TERMO E VÁRIOS SENTIDOS

Neste tópico é importante destacar o sentido do termo multiculturalismo que foi refletido e investigado por diversos pesquisadores que estabeleceram vários conceitos e definições para o mesmo termo.

O multiculturalismo implica basicamente a transição de uma cultura comum ou homogênea para culturas, visando a inclusão dos racial e sexualmente excluídos, e das vozes daqueles que têm sobrevivido nas franjas do poder central ou nas margens dos cânones literários e culturais. [...] No contexto educativo, por exemplo, a educação multicultural corresponde à ideia de uma educação liberta de preconceitos raciais e promotora da diversidade cultural e de tolerância, respeitadora da diferença de grupos sociais, étnicos e sexuais, bem como de cada indivíduo, que atravessa currículos, manuais escolares, e ditas mudanças estruturais e institucionais, por vezes até mesmo radicais, nas atitudes dos professores, nas políticas escolares e nas relações entre alunos. (MORGADO, s/d)<sup>3</sup>

O multiculturalismo começou a ser discutido em países que adotam políticas multiculturais tais como Estados Unidos, Canadá, Portugal, entre outros. Para a maioria dos autores (MCLAREN, 2000; SOUZA SANTOS, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2006; HALL, 2006) o termo multiculturalismo abrange diferentes definições e perspectivas que, muitas vezes, se contradizem. Nesse sentido um bom ponto de partida é buscar compreender qual é o entendimento desses autores sobre multiculturalismo e sociedades multiculturais.

Na definição dada pelo escritor jamaicano Stuart Hall (2006):

“Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual, diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais”. (HALL, 2006, p. 50)

Silva (1999), ao tratar o conceito do multiculturalismo, destaca a luta pelo reconhecimento de grupos culturais marginalizados, enfatizando também que o multiculturalismo pode abranger a luta pela superação de uma hegemonia dominante dentro de uma cultura nacional.

---

<sup>3</sup>MORGADO. M. Multiculturalismo. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6215/multiculturalismo/> acesso em 08 nov. 2015.

Moreira (1999) acredita que não se pode falar em multiculturalismo sem se especificar com clareza o sentido atribuído ao termo, bem como as concepções teóricas que o fundamentam.

O termo multiculturalismo tem sido empregado com diferentes significados. Conforme Werneck (2008, p.429), o multiculturalismo “pode consistir na justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade e, também na relação entre elas”.

Assim, as diversas culturas são o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

Gonçalves e Silva (2003), definem o multiculturalismo como um jogo das diferenças. Neste jogo, as regras são definidas por atores, nas lutas sociais. Esses atores, por uma razão ou outra, experimentaram a discriminação e o preconceito no interior das sociedades que vivem. Assim, para compreender as regras desse jogo, deve se conhecer o contexto sócio histórico que os sujeitos agem.

Percebe-se que, estudiosos, críticos e defensores do tema multiculturalismo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes. A iniciar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Para Canen e Moreira (2001), o mais importante ao se discutir a centralidade da cultura não é o prefixo inter ou multi, mas a concepção de cultura, os pressupostos teóricos, a postura epistemológica e o posicionamento político que dão sustentação a tais abordagens.

Desta forma, analisando o contexto histórico e cultural, percebe-se que a diversidade cultural existente no Brasil é resultado de um longo processo histórico de interação entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais.

Coexistem no Brasil culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por

plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo em que permite seu entrelaçamento. Nesse emaranhado de influências recíprocas, configura-se a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua extensa complexidade.

Além dos diversos termos que definem o multiculturalismo, as perspectivas que o informam também variam. O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANDAUI, 2008a, b, c; CANEN, 2008; CANEN; SANTOS, 2009).

Conforme defendem os autores acima citados, o multiculturalismo, como campo teórico, tenta compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural, que se apresenta em sociedades múltiplas e plurais.

Assim, surgem questões relativas ao que realmente se entende por multiculturalismo, que tipos de abordagens devem ser tratados com relação aos conceitos e, que desdobramentos possuem no cotidiano escolar. Moreira e Câmara (2008) e McLaren (1997), juntamente com os autores já citados, também defendem que o multiculturalismo pode ser considerado um conceito polissêmico que encerra diversos modelos, conforme será abordado na sequência.

## **2.4 MULTICULTURALISMO: PRINCIPAIS VERTENTES**

Como visto na seção anterior, além da diversificação de prefixos adotados, o multiculturalismo apresenta pluralidade em suas concepções que variam de acordo com a vertente adotada: algumas mantêm a ordem vigente e outras conclamam a ruptura. Por isso, alguns autores a seguir, falam sobre a polissemia do termo.

Conforme apontam os autores Canen & Oliveira (2002), Canen & Canen (2005), inicialmente percebe-se o multiculturalismo em vertentes que expressam e discutem a questão da diversidade cultural e, que vão desde as vertentes mais folclóricas ou liberais ao multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica<sup>4</sup>.

Para Canen, (2007, p. 93), “o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações de poder entre

---

<sup>4</sup>A vertente do multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural também faz parte da classificação do multiculturalismo feita por Peter McLaren e será descrita, na sequência, na visão do referido autor.

as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, de hierarquização cultural”. O multiculturalismo em sua vertente mais crítica supera a simples valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos.

O multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam a necessidade de se ir além do enfrentamento a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, o processo de construção de identidade, da alteridade e das diferenças.

De acordo com os referidos autores, na vertente folclórica ou liberal há a valorização da pluralidade cultural, porém reduzindo as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas e festas típicas, datas comemorativas sendo conservadoras e não problematizando a realidade, que apenas constata a existência da diversidade, limitando-se a tratar da pluralidade cultural em termos banais, afirmando ainda mais a hegemonia cultural já existente.

Esta perspectiva atribui ao multiculturalismo a exaltação da pluralidade cultural, mas o acusam de se omitir com relação às desigualdades e estão, na verdade, sendo dirigidas apenas a um sentido de multiculturalismo, o folclórico, que certamente, não é o único.

Moreira(2001) reage contra uma visão de multiculturalismo que promove no ambiente escolar, festas, feiras, debates, comemorações, enfim, eventos episódicos para ressaltar traços de um grupo social:

Proponho, em contrapartida, que os conteúdos selecionados nas diversas disciplinas concorram para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual que até agora informou o processo e para confrontá-la com outras lógicas, com outras formas de ver e entender o mundo. (MOREIRA, 2001, p. 76)

Para o mencionado autor, não se trata de substituir os saberes hegemônicos por aqueles subalternizados e, sim, gerar a possibilidade de crítica e desconstrução social e cultural nos atritos e nas tensões entre as vozes hegemônicas e as dos sujeitos oprimidos.

Para Canen (2007), o multiculturalismo crítico refere-se ao movimento político, ideológico e social que avança no discurso em relação ao “diferente”, desafiando posturas preconceituosas e visões estereotipadas.

Não trata apenas de celebrar as “diferenças” e promover eventos, colocando-as em evidência, como trata o multiculturalismo folclórico, mas sim problematizar e questionar o lugar ocupado por essas “diferenças” nas relações de poder e cultura, desiguais, revelando

como estas vêm sendo brutalmente marginalizadas e excluídas. Nesta pesquisa, essa questão do multiculturalismo crítico será tratada de maneira mais aprofundada na classificação feita pelo autor a seguir.

Peter McLaren (1997) é uma referência fundamental ao se discutir o multiculturalismo. Seu trabalho se remete ao contexto americano, mas serve de base para evidenciar as posições multiculturalistas existentes.

McLaren também analisa o multiculturalismo como projeto político enumerando quatro vertentes principais dentro dessa abordagem, mesmo assim, reconhece que nas práticas sociais essas quatro vertentes tendem a se interpenetrar, se misturar.

Para o autor, as quatro vertentes do multiculturalismo são:

- a) Conservador ou Empresarial;
- b) Humanista liberal;
- c) Liberal de esquerda;
- d) Crítico ou de resistência.

A partir desta classificação, serão apresentadas brevemente as características e interpretações de cada tipo, detendo-se mais ao multiculturalismo crítico que é a vertente abordada na presente pesquisa:

a) Multiculturalismo Conservador ou Empresarial: busca “a construção de uma cultura comum, a homogeneidade. Admite a existência de outras culturas, mas como inferiores. As minorias são vistas como mal sucedidas por terem uma bagagem cultural inferior. Reproduz uma visão colonialista da diferença. As primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões colonialistas em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem outros, visões que estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente imperialistas dos europeus e norte-americanos” (MCLAREN, 1997, p. 111).

b) Multiculturalismo Humanista Liberal: prega a existência de uma igualdade intelectual entre os grupos, sendo necessária somente a produção de uma igualdade material para diminuir a distância entre estes grupos. Essa concepção defende que todos têm as mesmas condições de competir e ascender na sociedade. Considera-se, segundo McLaren (1997, p. 119), que “a igualdade está ausente não por causa da privação cultural das pessoas, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista”.

c) Multiculturalismo Liberal de Esquerda: tendência que ressalta a importância das diferenças e considera que a igualdade pode resultar em um apagamento destas, porém, nesta perspectiva, a diferença é vista como uma essência que existe independente de história, cultura e poder. McLaren (1997, p. 120) salienta a diferença cultural e sugere que a “ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes”. É importante enfatizar que ao essencializar a diferença cultural ignora-se o contexto histórico e cultural.

d) Multiculturalismo Crítico e de Resistência: afirma o compromisso político de transformação. Seria a tendência mais próxima da ideia de emancipação social e cultural, posição à qual McLaren diz se filiar. Essa concepção compreende a diferença sempre como um produto da história, cultura, poder e ideologia. Nega o pressuposto harmonioso das diferenças proposto pelos conservadores e defende a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados.

Para McLaren (1997), tanto o multiculturalismo humanista liberal quanto o multiculturalismo liberal de esquerda tendem a assumir lógicas essencialistas. O primeiro enfatiza a igualdade e o segundo a diferença. Em ambos, as construções identitárias são autônomas e autodirigidas. Nas duas situações a cultura apresenta-se sem conflitos, de forma harmoniosa e consensual, o que é objeto de críticas do referido autor.

Já o multiculturalismo crítico promove a heterogeneidade, a pluralidade de identidades culturais, celebra o direito à diferença nas relações sociais, como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos. Assim, caracterizando o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas. O multiculturalismo crítico também se opõe à padronização, homogeneização e uniformização, definidas e impostas pelos grupos dominantes.

Nessa vertente crítica do multiculturalismo, há o fortalecimento das ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma de discriminação, preconceito ou exclusão.

Dessa forma, McLaren(1997), enfatiza que o pensamento ocidental é construído como um sistema de diferenças organizado por lógicas binárias – branco /preto, bom /ruim, e, neste sentido quando os binarismos tornam-se, racial e culturalmente identificados, o branco acaba por assumir a posição do “ele” ou do “tu”, onde a “branquidade” é percebida como neutra.

Os signos são assim, compreendidos como parte de uma luta ideológica. Portanto, para um currículo multiculturalista crítico, Peter McLaren sugere que os educadores levantem questões da diferença, de maneira que superem o essencialismo monocultural, pois um multiculturalismo de resistência entende a cultura como não harmoniosa e consensual.

O multiculturalismo crítico apoia-se em um pós-modernismo de resistência, que leva em conta tanto o nível macro político da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micro político. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano, sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo, sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando o cultural e o econômico, o simbólico e o material.

Além disso, para reafirmar a totalidade como categoria analítica, situa e compreende as diferenças nas contradições sociais em um contexto de opressão, dominação e exploração, assumindo uma perspectiva relacional e definindo totalidade como a possibilidade de um entendimento global ou relacional, pois, “o refazer do social e a reinvenção do “eu” precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos [...] são processos que se informam e se constituem mutuamente” (MCLAREN, 2000a, p. 88).

Ao reconhecer a totalidade, o multiculturalismo crítico não desconsidera classe social como categoria, tendo em vista a manutenção do comprometimento dos estudos multiculturais com o questionamento das desigualdades sociais, que não são secundarizadas, em função das diferenças culturais. O autor defende, portanto, o engajamento de uma educação que esteja embasada em uma teoria textual, social e histórica; defende a não renúncia de uma pedagogia crítica.

Do mesmo modo, o multiculturalismo crítico, ao discutir a diferença, não a separa da discussão da desigualdade social. Por não afastar diferença cultural e relação de poder, politiza a primeira; não a concebe, portanto, como uma essência de identidades ou apenas um efeito da linguagem, mas a situa nos conflitos sociais e históricos, na produção desses conflitos sociais, como construção histórica e cultural.

Assim, pode-se dizer que o multiculturalismo crítico assume uma perspectiva contra-hegemônica. Por esse prisma, toma como referência a liberdade e a emancipação e, com isso, defende que a justiça, a equidade e a democracia precisam ser continuamente criadas e conquistadas. Acima de tudo, assume o pressuposto básico de que não só é conveniente como também possível, uma perspectiva multicultural nos currículos das escolas.

Para, Hall (1999), esta vertente crítica questiona os discursos que compõem a identidade e a diferença, entendidas como construções discursivas que se deslocam e se conflitam, “reinscrevendo” novos signos em sua composição. Esta atitude significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos segregados, priorizando projetos, práticas e espaços que permitam sua valorização.

O multiculturalismo crítico é o que se pode considerar o mais voltado aos anseios dos movimentos multiculturais conforme Silva e Brandim:

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana, em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (2008, p.64)

Partindo de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (MCLAREN, 2000; CANEN, 1999), pressupõe-se que preparar discentes e docentes para atuarem em sociedades cada vez mais multiculturais exigirá pesquisas que avancem nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente "universais" que estereotipam, calam e interditam identidades plurais.

McLaren (2000), argumenta também que a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica, pois, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização para a articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se, a partir daí, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Argumenta-se que, pesquisas que articulem a dimensão individual da construção identitária às questões relativas à pluralidade cultural, ao desafio à construção das diferenças e à hibridização, possuem maiores potenciais para avançar na construção do conhecimento na área do multiculturalismo.

Dessa abordagem multicultural crítica e intercultural decorrem desdobramentos diversos para o campo educacional, que tangenciam temas como conhecimento escolar, formação de professores, pesquisa educacional, organização curricular, entre outros.

McLaren (2000), afirma que o multiculturalismo crítico pode ser uma prática crucial para cortar o racismo pela raiz e trabalhar no sentido de uma visão de democracia cultural baseada na justiça econômica e social.

Já Candau (2008b), autora brasileira, também de suma importância na discussão do multiculturalismo, afirma que as concepções e vertentes multiculturais são inúmeras e diversificadas, sendo necessário se distinguir duas abordagens fundamentais para se compreender as questões multiculturais: a primeira de caráter descritivo e a segunda de caráter propositivo.

A abordagem descritiva afirma que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, assim, as configurações multiculturais de uma sociedade dependem de um contexto histórico, político e sociocultural específico.

A abordagem propositiva entende o multiculturalismo como algo além de um dado da realidade. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de atuar, intervir, de transformar a dinâmica social. Nessa abordagem, torna-se necessário se distinguir diferentes concepções que possam servir de base para essa perspectiva propositiva.

Candau destaca então, três concepções fundamentais na formulação de propostas propositivas para o multiculturalismo:

- a) Assimilacionista;
- b) Diferencialista;
- c) Interativo (ou intercultural).

A primeira concepção, assimilacionista, pode ser comparada tanto ao multiculturalismo conservador quanto ao multiculturalismo liberal de McLaren e, apresenta uma visão com base descritiva, marcada pela afirmação de que se vive em sociedades multiculturais nas quais não existem as mesmas oportunidades para todos, não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização.

Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades,

conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, entre outros.

A proposta diferencialista, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então, enfatizar o reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que, somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base.

O multiculturalismo interativo acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

É necessário enfatizar o reconhecimento das diferenças, de modo a garantir a expressão de diferentes identidades culturais numa mesma sociedade, através da criação de espaços próprios para que os diferentes grupos socioculturais possam se expressar com liberdade de maneira coletiva.

Essa última concepção pode gerar uma visão estática e essencialista das identidades culturais, privilegiando a formação de comunidades culturais homogêneas, favorecendo acriação de “verdadeiros apartheid socioculturais”(CANDAU, 2008b, p. 22). A referida concepção se assemelha ao multiculturalismo liberal de esquerda formulado por McLaren.

Assim, a perspectiva intercultural ou multiculturalismo interativo, concepção na qual Candau se situa, por sua vez, pode ser entendida como forma de realizar o multiculturalismo crítico postulado por McLaren. Essa perspectiva promove a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais constituintes de uma dada sociedade e, se confronta com as visões diferencialistas que, favorecem a afirmação de identidades culturais específicas e com as perspectivas assimilacionistas que, não valorizam as diferenças culturais.

Além disso, concebe o processo de construção cultural como algo contínuo e dinâmico, identificando processos de hibridização cultural, responsáveis por mobilizar a construção de identidades abertas em construção permanente, supondo, assim, que as culturas não são “puras”. Reconhece, também, os mecanismos de poder que permeiam as

relações culturais fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos, e a relação conflitiva existente entre as questões da diferença e da desigualdade, existentes em todas as sociedades.

Desta forma, Candau (2012), parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal excludente e concentradora de bens e poder.

Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de funcional, orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sociais e identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e, sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

## **2.5 MULTICULTURALISMO PÓS-COLONIAL**

Neste tópico, o contexto multicultural pós-colonial traz novo fôlego a visões multiculturais, superando limites essencializantes em que o multiculturalismo pode recair.

[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objetos d'art ou para além da canonização da 'ideia' de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 1998, p. 240)

O argumento central e consensual dos estudos pós-coloniais, assim como a sua maior contribuição é, sem dúvida, a ruptura com a história única e estratificada, sustentada

pelas narrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório”.

Assim, o compromisso do pós-colonial, como discurso inédito, é o comprometimento político com a crítica ao colonialismo e com a desconstrução do seu discurso. Para Homi Bhabha (2012), o pós-colonialismo é indispensável para mostrar a experiência completa da descolonização. São as narrativas dos autores, na discussão de suas próprias histórias que vão sustentar essa crítica. Tendo vivenciado a experiência colonial e os processos brutais que ela impõe: a dominação, a desumanização, a realocação, a perda de identidade, a diáspora, o preconceito racial, a tortura, a banalização da vida, enfim, toda a insensatez que a natureza humana em desequilíbrio pode acionar, eles se tornam porta-vozes legítimos do movimento pós-colonial.

Stuart Hall (2009), em sua obra: “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, ao pensar o significado e os limites do pós-colonial, enfatiza a importância de se interpretar as novas relações e disposições de poder no processo de descolonização. Segundo Hall, a utilidade do conceito pós-colonial é: “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização...” (HALL, 2009, p.101).

O autor entende que a colonização não foi um fenômeno externo às metrópoles imperiais e sim, um processo subjacente tanto às sociedades colonizadoras como às colonizadas, transformando decisivamente tais sociedades pelo processo de transculturação que impossibilita um retorno às pluralidades culturais originais.

Segundo Hall, o termo pós-colonial não é restrito à descrição de uma sociedade ou época em especial, ele é muito mais abrangente, na medida em que faz uma releitura da colonização como parte de um processo global, considerando a sua característica transnacional e transcultural, suas especificidades e relações transversais e dinâmicas, o que explica a sua reescrita diaspórica e global das grandes narrativas imperiais do passado, e são essas características que concedem o seu valor teórico e, que fazem com que o “local e o global se plasmem” (HALL, 2009, p 102).

Para o referido autor, há juntamente com o impacto do "global", um novo interesse pelo "local". A globalização, na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no “global” como substituindo o “local” seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e o "local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem definidas.

Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, “novas” identificações "globais" e novas identificações "locais".

O autor enfatiza também que, a descolonização foi um processo longo, gradual e diferenciado e que a persistência dos efeitos da colonização, internalizados na própria sociedade colonizada, vai dar surgimento a uma forma difusa de hegemonia colonial que através de novos arranjos, oportunistizados pelas crises “internas” dos Estados e sociedades pós-coloniais, vão resultar na forma que a luta pela descolonização está “inconclusa”.

Outro intérprete do pós-colonial, Homi Bhabha, em sua obra “O local da cultura” (1998), apresenta uma importante contribuição no entendimento do conceito pós-colonial, ao apontar algumas de suas principais perspectivas:

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares, de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social, dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e, dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e, às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política, a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade. (BHABHA, 1998, p.239)

A colonialidade<sup>5</sup> do poder explica, igualmente, a dinâmica do poder dentro mesmo do âmbito local de jurisdição, sob a direção de uma concepção hierarquizada da humanidade, naturalizada historicamente para atender aos objetivos econômicos e políticos de um mundo em transformação, em que, indivíduos “superiores” exploram, expropriam, negam e se prevalecem da condição, muitas vezes miserável, de seus “inferiores”.

Analisando mais o significado da perspectiva multicultural pós-colonial ou pós-moderna, Hall (2003, p. 56) afirma que “há uma íntima relação entre o ressurgimento da “questão multicultural” e o fenômeno do “pós-colonial”, mais precisamente relacionado ao contexto europeu”. Isso se explica pelo histórico de longo período de dominação colonial por parte das nações europeias sobre territórios e povos situados em diversos continentes.

Para o referido autor, o movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais, é mais do que uma relação cronológica referente a um período que se sucedeu ao

---

<sup>5</sup> A colonialidade “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

colonialismo. Os debates em torno do multiculturalismo trazem à baila também as formas de se lidar com as diferenças étnicas e regionais internas, que em cada país, variam conforme as tradições culturais e históricas.

Segundo Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo pós-colonial utiliza as seguintes categorias centrais:

- 1) crítica cultural;
- 2) hibridização;
- 3) ancoragem social dos discursos.

Segue a explicação de cada uma destas categorias:

- 1) A crítica cultural é a oportunidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjagam, gerar conhecimento baseado na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia ativista.
- 2) A hibridização é a possibilidade de construção de uma linguagem híbrida, ou seja, daquela que cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriade de tais discursos, implicando numa reinterpretação de culturas e buscando promover sínteses interculturais criativas.
- 3) A ancoragem social dos discursos que leva a conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, nas práticas discursivas multiculturais concretas, tendo em vista o alargamento dos quadros de referência pelos quais se compreende as relações entre conhecimento, pluralidade e poder.

Ainda segundo as referidas autoras, a realização dessas conexões significa olhar criticamente para percepções e ideias relativas à educação e formação docente, analisando as presenças e ausências nesses discursos, intimamente ligados às dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Nesta perspectiva, a escola deve ser reconhecida como um importante *lócus* cultural, onde a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora. Neste espaço devem ser desvelados e denunciados processos excludentes, promovido o rompimento de olhares hierarquizado sobre as diferenças, realizadas reflexões sobre a relação entre cultura e poder, desenvolvidas ideias em torno de uma cidadania crítica, respeito à diversidade entre outros (XAVIER; CANEN, 2008).

Aproximando estas categorias com a prática pedagógica e, analisando as ideias veiculadas pelos autores que se debruçavam sobre o multiculturalismo em ação, bem como da prática pedagógica, argumenta-se que as categorias de crítica cultural, hibridização e ancoragem social discursiva são centrais para os efeitos de discurso antirracistas. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação não pode mais se omitir quanto à questão multicultural.

Para Canen (2007):

As posturas pós-coloniais do multiculturalismo apontam a necessidade de se ir além do enfrentamento aos preconceitos e busca identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Além disso, a perspectiva pós-colonial do multiculturalismo busca “descolonizar” os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, branca, masculina, heterossexual, entre outras. (CANEN, 2007, p.94)

Percebe-se que se trata de um processo de ruptura discursiva das divisões binárias, como colonizadores e colonizados, negros e brancos, dentre outras, que marcaram o período colonial. Para Hall (2003), este movimento se justifica, pois a visão pós-colonial assume a condição das diásporas e dos deslocamentos que ocorrem no mundo pós-colonial com forte influência na (re)construção das identidades culturais.

Diante deste cenário, o presente estudo assume a forma de investigação vinculada à visão multicultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais, que têm trazido para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam ou essencializam essas mesmas identidades.

Tais sensibilidades pós-coloniais, conforme Bhabha (1998) e McLaren (2000), conferem à hibridização ou hibridismo um caráter central na efetivação do multiculturalismo na educação, proporcionando a compreensão dos fluxos, intercâmbios e sínteses culturais plurais que, se formam nas relações entre as identidades culturais, com a construção e reconstrução de novas identidades na medida em que, esta categoria implica no desafio a binarismos (tais como branco-negro, homem-mulher, eu-outro entre outros) e traz, para as reflexões, a sensibilização para os espaços e camadas múltiplas de constituição das identidades, sempre contingentes, provisórias e frutos de sínteses e traduções plurais.

Assim, de acordo com os autores supracitados, a formação de identidades culturalmente híbridas constitui-se em um caminho fértil para a educação multicultural crítica.

Deste modo, essas considerações servem de mote para o tópico seguinte que abordará as considerações sobre a identidade, diferença e alteridade.

## **2.6 MULTICULTURALISMO: IDENTIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE**

Um dos conceitos que perpassam parte deste estudo é o de identidade, juntamente com diferença e alteridade, conforme poderá ser observado na visão de diversos autores que discutem as definições.

Acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído [...] A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta”. (HALL, 2009, p. 110)

Em uma primeira análise, parece fácil definir os termos "identidade" e “diferença”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileira", "sou mulher" “sou branca”, "sou heterossexual". Para Hall (2009), a identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ele é italiano", "ele é branco", "ele é homossexual", "ele é homem". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

Segundo Silva (1999), a identidade está em estreita dependência e relação com a diferença. Identidade e diferença são interdependentes, são inseparáveis. É através da produção do sistema de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”. Isso significa, por exemplo, que só se pode afirmar o que é ser

“homossexual”, ser “homem” ou ser “negro”, a partir do entendimento da diferença, da oposição, ou seja, o que é ser “heterossexual”, o que é ser “mulher” ou ser “branco”.

Não se pode pensar e falar de diferença, de multiplicidade, se não houver o rompimento dos modelos binários. Para Heuser (2005):

As filosofias da diferença questionam os pressupostos que dão origem ao pensamento binário que teria tiranizado o pensamento ocidental até o nosso século, com o qual estamos acostumados a raciocinar, guiados pela lógica identitária que acaba por subordinar o movimento da diferença; trata-se dos pares de termos como: essência/acidente, interior/exterior, sujeito/objeto, masculino/feminino, teoria/prática, natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escritura, significante/significado, homem/mulher, etc. (HEUSER, 2005, p.85)

Nesta análise, observa-se que a dicotomia está sempre colocada numa posição hierárquica de poder e superioridade, onde uns estariam sobrepostos aos outros, de modo que quem fosse conhecedor de algo que o outro não conhece, ou a que deixou de ter acesso por situações inatas ou inesperadas, os fariam inferiores ou superiores nas suas capacidades de desenvolvimento humano. Assim, segundo Hauser (2005), quebrar a barreira das oposições binárias pode levar ao desconforto da segurança do isso ou aquilo, porém projeta, impele o movimento criativo da multiplicidade em suas singularidades e diferenças.

Estudando também outros autores, nota-se que para Candau (2002b), o termo identidade deriva do latim “idem”, que significa “o mesmo”. Refere-se por oposição a “o diferente” ou “o outro”. Assim para Pacheco (2005), Moreira e Candau (2010), esclarece que o termo identidade implica o termo diferença, estão intimamente ligados, são inseparáveis: “o que somos se define em relação ao que não somos”. É neste contexto que há necessidade de tratar ambos os termos, identidade e diferença, relacionando-os.

De acordo com Silva (1999), a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, não podendo ser compreendidas fora dos sistemas de significação, nos quais adquirem sentido.

Para Hall, (2003), na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e diferença são assinaladas pela indeterminação e pela instabilidade. Sendo marcada através da linguagem, a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Elas são definidas nas relações com os outros. Porém, essas relações não acontecem harmoniosamente. Elas são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão.

Assim, nota-se que as formulações teóricas sobre a identidade sempre irão remeter à discussão da diferença e da alteridade. Pode-se dizer que, as identidades são derivadas da diferença, mas tanto uma como a outra são atos de criação linguística, uma construção discursiva, ou seja, não são elementos ou atos da natureza que não podem ser modificadas e que precisam ser toleradas ou respeitadas. São criadas no social, no cultural. Tanto uma como outra para ter existência precisam ser nomeadas e somente pela linguagem isso pode ocorrer. De acordo com Cavalcanti e Maher (2009, p. 18), é através do modo como a linguagem é utilizada que as identidades são elaboradas, são construídas de forma mais contundente.

A afirmação da diferença, também, representa uma disputa de vários grupos em terem acesso a benefícios sociais, por isso ela não está separada das relações de poder. As identificações indicam os lugares sociais, de modo que os construtos identitários dão uma presença que remete para uma luta constante nos campos do cultural e do social. A identidade, por exemplo, de ser branco, de olhos claros, nariz afilado e cabelos lisos foi construída de forma que a identidade de ser negro, nariz achatado e cabelos crespos dispute de forma desigual formando a alteridade.

Os signos 'branco', 'claro', 'afilado' e 'liso' foram sendo subjetivados culturalmente como superiores, bonitos e diferentes dos signos 'negro', 'achatado' e 'crespo'. Funciona como se cada signo no qual se refere (e todos os signos) representassem a verdade sobre as coisas e os lugares. Esses dualismos marcam a inferioridade/superioridade, em que um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa.

Questionar a identidade e a diferença, como relações de poder, significa problematizar os dualismos em torno dos quais eles se organizam. Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal.

A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu “outro”, sem cuja existência ela não faria sentido.

Para Derrida(apud SILVA, 2000, p. 78), esta definição ou o conceito não está presente no signo. É o que ele chama de metafísica da presença. A presença do real representa uma ilusão. Ainda segundo Derrida (idem, p.79), “... o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença”.

De forma prática, por exemplo, o ser negro e o ser índio não é aquilo o que o signo diz que ele é, mas uma construção da linguagem. Quando os viajantes classificaram os índios e os negros de selvagens e inferiores, respectivamente, contribuíram para que os signos de índios e negros tivessem significados diferenciados do ser branco. As identidades de selvagem e de inferiores deram a ilusão de uma presença aos índios e aos negros, na qual reforça o seu lugar social como diferente e inferior.

A identidade do negro ou do índio, como “o outro” na relação com o branco é justificada como sendo de inferioridade não só física como mental. Este atributo concedido pelos significados da fala do viajante ao negro lhe condena ao fato de nunca ter ascensão social. Embora os atributos ‘merecidos’ aos brancos não apareçam, a identidade atribuída ao negro implica na existência da identidade do branco.

A identidade brasileira passa então a ser construída por valores que estão fora dela. De uma identidade que ela não é. Ser brasileiro é não ser europeu. As identidades diferem das identidades europeias, mas foram elas que forneceram as condições para existência das identidades brasileiras. Ser brasileiro é não ser europeu e assim a identidade vai marcando a diferença.

Nesse sentido, o discurso do respeito pelas diferenças culturais vem carregado de conotações sobre o “eu e o outro” - pode-se até falar em diversidade, mas, não sobre o eu e o outro em relação, em alteridade - porque esse “eu e o outro em relação” pressupõe a “descentralização do olhar”, isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro, apenas como necessidade e interesse econômico, construindo-se assim uma identidade de aceitação do outro.

A palavra “alteridade” vem do latim (alter = outro). Assim, quando falamos em “relação de alteridade” referimo-nos à relação com o “outro”, com aquele que não é igual a nós. Relações de alteridade, portanto, são encontros com o diferente, encontros esses, frequentemente marcados por estranhamentos e tensões. A noção de alteridade é importante para que possamos refletir sobre o conceito de “identidade”. (CAVALCANTI E MAHER, 2009, p. 16)

A noção de alteridade possui uma perspectiva plural e híbrida, que não se enquadra em esquemas explicativos generalizantes de modo inflexível. A constituição do mundo moderno, ou como preferem alguns teóricos, pós-moderno, no qual a globalização apresenta para a sociedade uma convivência, nem sempre pacífica, entre os grupos faz da alteridade palavra-chave para a superação de preconceitos e discriminações. A impessoalidade e a individualidade que caracterizam a contemporaneidade geram como uma de suas consequências negativas, a intolerância, seja ela, étnica, política, de gênero, entre outras.

Assim, uma postura de alteridade se faz necessária para que a sociedade, de forma geral, passe a entender essa diversidade e conseguir se colocar nesse processo de “ver-se e ver ao outro”.

Dentro dessa perspectiva, o multiculturalismo em sua vertente crítica, comprometido não apenas com o reconhecimento da diversidade, mas com o questionamento das relações de poder desiguais que acentuam e produzem as diferenças e, conduzem a atitudes de preconceito e exclusão.

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferentemente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de “esferas culturais incomensuráveis e assimétricas”. (MCLAREN, 1997, p. 125)

Desta forma, em análise da história brasileira, de acordo com Assis e Canen (2004) é impossível não perceber as relações distintas de poder entre as fontes culturais e raciais que deram origem e dividem o Brasil.

Dentre essas relações cristalizadas, a pobreza alarmante e o abismo que separa os ricos dos pobres, são resultados de um país que sofre com as consequências de uma colonização devastadora e silenciadora das diferenças, sejam culturais, sociais, religiosas, raciais, entre outras.

Na esfera econômica e social, a desigualdade impõe para os desafortunados, a miséria e a exclusão. Decerto, estes não têm seus marcadores identitários valorizados, são em sua maioria pobres, negros, índios, crianças, mulheres, homossexuais, favelados e outros. Além da marginalização socioeconômica, há a cultural que, com o auxílio de

diferentes instituições, sufoca as pluralidades através de práticas homogeneizantes que reproduzem e mantêm a lógica dos dominantes.

Um retrato do Brasil que revela sua formação multicultural e desigual, constituído por várias raças, religiões, culturas. Um povo híbrido, formado por várias identidades (HALL, 2003), sendo muitas não privilegiadas. Apesar do universalismo, não ser coerente com a história brasileira, formada por japoneses, europeus, índios, negros, ricos e pobres, questiona-se como determinar um único padrão diante de tantas diversidades e singularidades e quais critérios são considerados para definir a cultura central.

No campo teórico há muitos questionamentos, enquanto no empírico, observa-se desigualdades, exclusões e miséria em abundância, principalmente para os que se afastam dos marcadores identitários, valorizados pelas classes privilegiadas. A este propósito Gentili (2008, p.121) denuncia que “os pobres brasileiros são mais pobres se forem negros, índios, mulheres ou nordestino”.

Neste sentido, os milhares de cidadãos que se afastam dos grupos dominantes ampliam o patamar da miséria e do assistencialismo brasileiro. Muitas vezes, a pluralidade e a hibridização destes são substituídas por uma “falsa” homogeneização.

Hall (2002, p. 59), afirma que não importa quão diferentes os membros de uma nação possam ser em termos de classe, gênero ou raça, “uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

A problematização das identidades, tal como proposta por Hall (2002), permite uma leitura dos processos identitários que se fundamenta nessa dimensão histórica radical, na medida em que o autor reconhece a tentativa de uniformização das identidades, a expulsão do sentido histórico via homogeneização, e tenta construir um pensamento alternativo a tal processo de reificação.

Hall (2000, p. 106) propõe que se estudem as “identidades não como algo permanente, idêntica a si mesmo através do tempo, mas sim como um processo de identificação, ou seja, uma articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção”. Nas suas palavras, a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado: A identidade não assinala aquele núcleo estável do “eu” que passa do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história.

O multiculturalismo reconhece que cada povo e, cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade.

Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

As identidades estão sujeitas a uma historicização radical (ibid., p. 108). Aqui estão lançadas as bases de um pensamento radicalmente histórico sobre as identidades culturais, haja vista que Hall desloca a “natureza” da identidade ao chamar a atenção para a diferença, para a alteridade e, nesse sentido, para a própria possibilidade de significação que as identidades comportam.

Desse modo, a história torna-se um grande campo aberto às práticas de significação cultural e estas, por sua vez, se posicionam em uma esfera de dialogicidade, impedindo que haja uma leitura demasiadamente fechada da história em relação a si mesma. Assim, ao problematizar a identidade enquanto um sistema de representações que almeja uma homogeneização, Hall não somente pensa historicamente a identidade cultural, mas também a própria história.

Para Hall, “as identidades culturais, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante. Longe de serem fixas eternamente em algum passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo jogo da história, da cultura e do poder” (HALL, 1996, p. 69). Mas ainda não é aí que parece residir a crítica histórica mais profunda de Hall, que serve, de certo modo, para um tipo de conhecimento histórico que tem como objetivo fazer “resgates” do passado e “recuperar” memórias, num processo de subjetivação que se eterniza pela repetição e celebra a “diferença” intocada na “lápide fixa da tradição” (BHABHA, 1998, p. 20).

As identidades, afirma Hall, longe de estarem alicerçadas numa simples recuperação do passado, que espera para ser descoberto e que, ao sê-lo, “há de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade”, são apenas, sugere o autor, “os nomes que aplicamos às diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos nas narrativas do passado” (HALL, 2002, p. 69).

Deste modo, pensar a história em todo seu processo significa imergir no devir que sustenta sua própria possibilidade de narrativa. Estas ideias apresentadas acerca da identidade estão relacionadas a essa mobilidade histórica que configura a epistemologia pós-colonial de Hall.

A tradução, empregada no contexto das investigações pós-coloniais, pode ser concebida nesse mesmo sentido de abertura, de dialogicidade. A tradução, etimologicamente significa “transferir”, “transportar entre fronteiras” (RUSHDIE, apud HALL, 2002, p. 88), descreve, de acordo com Hall, “as formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal” (idem).

Essas pessoas, para Hall, “retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado”. Elas são obrigadas a “negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades” (idem).

Se essa passagem faz com que se retorne às identidades, tornando ainda mais clara a sua historicidade, uma historicidade atrelada às fronteiras abertas que envolvem o sujeito pós-colonial e a constante negociação das identidades, ela é também a marca de uma inquietação com o trabalho teórico, de certo modo, com a própria sedimentação que muitas vezes é observada nas teorias e nos conceitos sobre a cultura.

Hall ao teorizar a cultura através de conceitos como hibridismo, diferença, articulação, identificação e tradução, propõe uma abertura, um processo de negociação, de tradução, dos próprios conceitos com os quais ele trabalha. Tal postura pressupõe a aceitação de conceitos moveáveis, que muitas vezes não se sedimentam como tais, o que os torna problemáticos inclusive para se definirem como conceitos.

Para Canen e Canen (2005), a hibridização questiona as diferenças e assinala os marcadores identitários, que formam a identidade brasileira. A padronização, o silenciamento de vozes e a exclusão dos diferentes são características históricas.

A partir do conceito de hibridização, é preciso ter o devido cuidado em não “congelar” ou “essencializar” as identidades. Como apontam Moreira e Câmara (2008, p. 47), é crucial que os educadores utilizem estratégias para que o estudante perceba como em sua identidade, se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros.

Canen & Moreira (2001) destacam também tendências multiculturais liberais ou “folclóricas”, que têm como característica a não problematização das relações desiguais de poder ou dos mecanismos discriminatórios que são responsáveis pela inferiorização das identidades culturais específicas.

Para Canen & Moreira (2001, p. 27), a ideia é que a sensibilidade à pluralidade cultural passe pelo reconhecimento e pela aceitação da diversidade, sem que se faça necessário o questionamento dos mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças, as discriminações e as exclusões.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, a identidade é percebida como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a escola, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários.

As estratégias multiculturais críticas, mesmo que superando o mero “exotismo” que caracteriza o multiculturalismo folclórico, ainda estariam trabalhando com “a ideia uniforme e acabada das identidades, sem considerar o dinamismo, o hibridismo, as sínteses culturais e o movimento constante que resulta em novas identidades” (CANEN, 2007, p.94). Para a autora, uma abordagem multicultural, construída sobre essa perspectiva, ainda que valorize a pluralidade de identidades, irá visualizar como entidades estanques: “o negro”, “o índio”, “a mulher”, “o deficiente” entre outros.

Adotando uma postura de resistência, o multiculturalismo crítico, segundo McLaren (1997), enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Seu posicionamento teórico rejeita as posições conservadoras e liberais sobre a diversidade. De acordo com Canen (2007), tal visão de multiculturalismo não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas.

A identidade nessa perspectiva é interpretada como uma construção, sempre múltipla e plural. Portanto, o multiculturalismo crítico procura analisar os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. Dessa forma, a produção da diferença é entendida como um processo social e não algo natural ou inevitável. No âmbito da diferença, indivíduos e grupos têm suas vozes e histórias negadas.

De acordo com Moreira (2001), o multiculturalismo crítico pode propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das

desigualdades, enfatizando que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis.

O multiculturalismo pós-colonial focaliza não só a diversidade cultural e identitária. Ele prevê a análise dos processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas. Para Canen (2007), esta visão crítica do multiculturalismo, propõe analisar criticamente os discursos que “fabricam” essas identidades e diferenças. E também, de acordo com a referida autora, em síntese, compreende-se a importante necessidade de evitar com que se caia no erro de congelar e homogeneizar identidades e diferenças.

Canen & Canen (2005b) sugerem ainda que há três níveis de identidade no multiculturalismo: individual, coletiva e institucional.

A identidade individual é construída a partir da pluralidade de marcadores que, perfazem a constituição do sujeito, sendo eles mesmos híbridos e plurais. Assim, por exemplo, quando se fala em uma identidade negra ou indígena, considera-se a pluralidade dos marcadores de raça, em interação na construção da identidade em questão, com todas as redes de significação a ela atribuídas.

Já a identidade coletiva diz respeito a algum marco da identidade, percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem. Nesse caso, quando o sujeito luta a fim de garantir sua representação em espaços sociais e educacionais, percebe-se que a identidade pode se reconhecer em termos de seu marcador racial, como é o caso das cotas de negros para as universidades públicas.

A identidade institucional se refere ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir. Nesse último, é importante que haja a perspectiva de uma organização multicultural, visto que a escola é uma instituição que lida com as diversas culturas, as identidades individuais e coletivas e é capaz de desafiar os discursos que constroem visões estáticas e homogeneizadas das identidades, sejam elas entendidas como opressoras ou oprimidas.

Dessa forma, a identidade institucional funciona como um gerador de novas perspectivas na compreensão das culturas e ambientes que contribuem para a construção das próprias identidades individuais e coletivas.

Este reconhecimento do caráter multicultural leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania.

Nesse sentido, autores como Hall (1997), Canen (1997b), Candau (1997), alertam para a necessidade do reconhecimento da fragmentação, de uma noção de identidade fixa e bem localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionalidade a serem levadas em consideração em práticas pedagógico-curriculares, voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa.

Assim, autores como McLaren (2000), apontam que a tensão entre pluralidade étnico-cultural e a necessária política de justiça universal se constitui "a questão urgente do novo milênio".

De acordo com McLaren, as diferenças devem ser compreendidas em termos de "políticas de significação", o que supõem admitir que as mesmas sejam construídas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais. Compreendendo que a língua ajuda a constituir a experiência, defende o posicionamento segundo o qual os signos linguísticos envolvidos em lutas ideológicas, criam regimes particulares de representação a partir dos quais, as realidades culturais são legitimadas.

Dessa forma, produzem-se distinções entre grupos a partir de relações socioeconômicas, com o objetivo de organizar as pessoas de acordo com uma distribuição desigual de privilégio e poder. O mesmo acontece em termos das distinções de raça, gênero, cultura, religião, idade. Assim, ressalta-se a necessidade de desafiar a construção das diferenças, tornando explícitos os mecanismos ideológicos presentes nessa produção. Quanto a esse aspecto, é oportuna a afirmação de Moreira (2001, p. 67):

A diferença pode e deve ser desafiada, em movimento que vise promover a aceitação do imperativo transcultural proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. Nesta perspectiva, o multiculturalismo deve estar voltado para a construção de relações solidárias que se desenvolvam a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica.

Observa-se que Boaventura de Souza Santos (1994), também considera que as identidades fazem parte de um processo complexo de formações identitárias - transitórias e mutáveis - marcadas pelo deslocamento, fragmentação e pela marcação da diferença.

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de

identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS,1994, p.31)

Desta forma, observa-se que na pós-modernidade, o sujeito se depara com outro cenário, minado por uma avalanche de informações, de transformações e repleto de inseguranças e dúvidas, sua identidade é interpelada constantemente pela efemeridade dos aspectos da vida contemporânea, na qual nada é reconhecido como inabalável e uno, tudo é líquido. Líquido é o termo utilizado por Bauman (1998) para ilustrar a voracidade com a qual as mudanças impregnam, destroem e impossibilitam qualquer vestígio de estabilidade e segurança na pós-modernidade.

Tudo se tornou provisório e temporário, tornando inviável e inconcebível realizar projeções de longa duração que tenham intuito de solidificar qualquer ação longínqua. Não há possibilidade de construir alicerces em terras movediças, nem tão pouco em uma sociedade pós-moderna compreender a identidade do sujeito de forma estanque. Vive-se em uma sociedade fluida, atemporal e volátil que desmistifica qualquer possibilidade de retrocesso à rigidez na construção de uma identidade.

Bauman (1998) afirma que se tornou impossível conceber modelos de identidades estereotipados, haja vista que a estratégia da pós-modernidade é fazer com que a identidade flua e nunca se fixe. Permeando o movimento da vida contemporânea, a adaptabilidade e um futuro incontrolável compõem o estigma de que a identidade do sujeito é maleável, líquida tal qual a água que é incapaz de adquirir um formato.

O referido autor, neste caso também trabalha a ideia de que a identidade, não é definitiva, nem tão sólida assim, mas negociável e revogável; tudo depende das decisões que o indivíduo toma, do caminho que percorre e da maneira como age.

As identidades flutuam no ar, algumas, de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Assim, percebe-se a importância da família, estado e igreja, presentes na “constituição da identidade” das pessoas. O autor afirma também que hoje as relações, eletronicamente mediadas, tendem a ser frágeis e fáceis de serem abandonadas (diferentes dos três pilares citados, família, estado e igreja, que de certa forma, se apresentam solidamente), estabelecem-se relações quando se está “navegando na rede”, mas, dessa

forma a capacidade de estabelecer interações espontâneas com pessoas reais se perde nesses relacionamentos virtuais.

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento - lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (BAUMAN, 2005, p. 32)

Desta forma, se observa as consequências do processo de globalização para a “identidade”, visto que se encontra em uma época líquido-moderna em que o indivíduo é livremente flutuante, desimpedido e é o herói popular, pois estar fixo e ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é algo muito mal visto. Percebe-se as mudanças, profundas e significativas, da vida que ocorrem na pós-modernidade que resultaram na concepção de um novo sujeito à luz da globalização e da tecnologia.

Este indivíduo emerge fragmentado, volátil e flexível, exposto a um novo contexto de vida social. Neste cenário são desconsiderados na construção de identidade do sujeito as raízes, ou qualquer vestígio que leve a contemplação do tradicionalismo, inviabilizando qualquer possibilidade de construção de identidade padrão.

O sujeito pós-moderno surge como uma incógnita, mutável e efêmero em meio às transições e transformações do mundo contemporâneo. A instabilidade e a insegurança permeiam a essência de um indivíduo concebido em um momento histórico no qual não há espaço para modelos preconcebidos e estereotipados no sujeito fragmentado, descentrado e instável.

Diante deste cenário fica a insegurança e a incerteza do mundo pós-moderno e permite a reflexão sobre as experiências passadas na construção de identidade do sujeito e a linha tênue que divide a humanidade antes e depois da globalização, a qual foi realmente o marco de transformações.

Hall define essas mudanças de identidade como “crise de identidade” e a considera como consequência de um processo maior em transformação:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

Rajagopalan (2003) enfatiza que o mundo contemporâneo é marcado pelo desaparecimento das fronteiras culturais e, dessa forma, as identidades estão em constante mudança. Dessa forma, as identidades estão em “permanente estado de transformação, de

ebulição” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71), estão constantemente sendo (re)construídas, (re)definidas.

Para este autor, a crise de identidade linguística origina-se de dois motivos principais: o primeiro é o excesso de informação que circunda as pessoas no mundo globalizado; o segundo refere-se às instabilidades e contradições que caracterizam a linguagem na era da informação e as relações entre pessoas e povos (RAJAGOPANLAN, 2003). Tais instabilidades e contradições referem-se à crise de paradigmas que se vive atualmente.

Devido à impossibilidade de dissociação entre língua e cultura, a utilização do termo identidade linguística não parece traduzir toda uma gama de recursos culturais imbricados nela. O termo identidade cultural, apesar de incluir os aspectos culturais relacionados às questões de identidade, não apresenta os aspectos linguísticos. Dessa maneira, o termo identidade linguístico-cultural parece mais completo por incluir todos os fatores linguísticos e culturais que poderiam influenciar a identidade.

Apesar da variedade de perspectivas sobre identidade, grande parte dos pesquisadores interessados por esse tema já aceitam que as identidades estão sempre se transformando. Concorda-se com essa linha de pensamento, pois se percebe que as identidades são constantemente reconstruídas, isto é, são adaptadas às novas situações que surgem e são adequadas dependendo da situação na qual o indivíduo se encontre.

Conforme Rajagopalan (2003), a identidade linguística é construída socialmente, e não algo pronto, definido sem possibilidades de mudança.

Além disso, as identidades caracterizam-se por serem fragmentadas, contraditórias, heterogêneas, multifacetadas, dinâmicas, ambíguas (MOITA LOPES, 2002) e estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 2003). Segundo Moita Lopes (2002, p.138), “as identidades sociais têm sido descritas como fragmentadas, e, portanto, complexas, no sentido de que não são homogêneas. As pessoas não podem ser definidas somente por sua sexualidade ou por sua classe social”. Quando se institui as identidades como fragmentadas, contraditórias e fluidas, essa perspectiva da identidade, como construção social, é compreendida como a “forma que as pessoas se posicionam ou são posicionadas no discurso e, assim, fazendo parte das interações que estão envolvidas ou das várias práticas discursivas onde atuam” (MOITA LOPES, 2002, p. 140).

Assim, para Moita Lopes (2002), as identidades são constituídas historicamente, incorporando o passado e o futuro na negociação do presente, permitindo selecionar o que contribui e o que permanece marginal nesse processo de construção identitária. Dessa

maneira, cada comunidade de prática torna-se um campo de possíveis trajetórias, de possíveis passados e possíveis futuros em que os participantes podem se engajar; e a constituição das identidades sociais define-se por uma construção social, uma experiência de pertencimento múltiplo, que ocorre por meio da inter-relação entre aspectos sócio históricos mais amplos e, entre as especificidades que caracterizam uma determinada comunidade de prática.

Com base em todas as teorias mencionadas, é possível perceber que os estudiosos utilizam vários termos para se referirem à identidade, dependendo do foco de seus estudos. Entretanto, os teóricos parecem concordar que as identidades, no momento atual estão em constante transformação, são fluidas e, muitas vezes, contraditórias. Concorda-se com essa visão fluida de identidade, principalmente por levar em conta o momento presente, em um mundo marcado pela hibridização.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o conceito de identidade também deve ser apreendido de maneira fluida e entende-se que o termo identidade linguístico-cultural parece transmitir melhor essa hibridização, já que inclui fatores linguísticos e culturais os quais podem influenciar a identidade. Esse termo poderia ser utilizado para se referir à identidade imbricada tanto de questões culturais quanto de aspectos linguísticos, porquanto língua e cultura não podem ser separadas, sem que não haja perda de significação de uma delas.

É necessário entender a identidade como algo situado sócio historicamente, pois o sujeito está inserido em um contexto sócio histórico e a relação com os outros, a interação é fundamental para o processo de (re)definição de identidades. Como os contextos de interação sofrem alterações, principalmente na pós-modernidade, a identidade também tem a característica de ser fluida e estar suscetível a mudanças constantes.

Desta forma, a identidade do sujeito pós-moderno não é unificada, segura ou completa e é definida a partir do discurso, tanto do sujeito, como do outro; portanto, “está sempre se (re) construindo no processo social de construção do significado” (MOITA LOPES, 2001, p. 61). Assim, se a construção da identidade implica negociação de significado e de experiências com os participantes de uma comunidade social, cultural e histórica, então, só é possível falar de identidade considerando o sujeito, a língua e o coletivo.

## 2.7 HIBRIDISMO CULTURAL

Neste item, será desenvolvida a questão do hibridismo e, tem-se como cerne principal, discorrer sobre as interpretações de autores como Bhabha, Canclini e Hall sobre a temática.

O hibridismo em Bhabha pode ser compreendido “como [uma] forma de significação que desarticula a lógica dos binarismos e seus efeitos homogeneizadores presentes em qualquer reivindicação essencialista de limites ou de pureza de identidades culturais [...]; o hibridismo, portanto, produz uma forma de “conhecimento e compreensão sobre trânsitos ambíguos que informam as práticas discursivas e políticas nos lugares de cultura, que são também lugares de transformação social”. (SCHMIDT, 2011, p. 24)

O hibridismo ou hibridização é conceito central da perspectiva multicultural: a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a torne híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.

Para Canen e Santos (2009), o hibridismo é:

[...] um processo pelo qual as culturas se relacionam, as identidades se cruzam e se formam novas culturas, novas identidades, que são uma síntese das anteriores, estando essas culturas e essas identidades sempre em movimento, sempre em construção dinâmica, sempre construindo novas diversidades. (CANEN E SANTOS, 2009, p.64)

Assim, o hibridismo cultural, é um fenômeno histórico, social, cultural e é um processo constante em países como o Brasil, formados a partir de diversas culturas. Apesar de o Brasil ser composto por um povo mestiço, a pluralidade das culturas marginais, a hibridização e, as práticas sociais produzidas e compartilhadas pelos não dominantes foram e, ainda são banalizadas. Na verdade, hibridismo e multiculturalismo crítico são conceitos pouco vivenciados. Talvez, por isso, a educação brasileira, por um longo período, valorizou um único padrão cultural, o branco europeu.

Desta forma, o conceito de hibridismo tem também permitido pensar na identidade de forma dinâmica, desafiadora de dualismos, de essencialismos e dogmatismos. Isto porque o hibridismo implica em considerar as inúmeras camadas que perfazem a construção das identidades, evitando que se “classifique” as pessoas como “brancas” ou “negras”, “masculinas” ou “femininas”, “nordestinas” ou “sulinas” entre outras. Caracterizar a identidade como híbrida significa, conforme Bhabha (1998) e McLaren (2000), pensar em sujeitos com pertencimentos múltiplos de cultura, linguagem, gênero, raça entre outros, que não podem ser “identificados” por apenas um marcador.

O hibridismo cultural, para os autores Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2010), ambos, em suas particularidades e objetos de estudo, partem da ideia do hibridismo como um processo marcado por ambivalência e antagonismos, resultantes da negociação cultural. Negociações essas, que têm como pano de fundo, relações assimétricas de poder e os atores envolvidos se encontram em posições de legitimidade distintas.

Lembrando que o hibridismo cultural traz ao sujeito novas formas de significação que, muitas vezes, são totalmente opostas às suas matrizes culturais de origem, fato este que ocasiona no sujeito uma crise de identidade. Salientando que não se deve esquecer que dentro do processo de hibridismo há também relações de controle e poder.

A conceituação de Stuart Hall (2003) dada ao hibridismo confunde-se com sua experiência diaspórica enquanto reflexo de um fluxo migratório de Caribenhos para a Inglaterra no século passado. A hibridização acontece no contexto da diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem.

Stuart Hall (2000, p. 88 e 89) define como “tradução cultural, o processo de negociação entre novas e antigas matrizes culturais, vivenciado por pessoas que migraram de sua terra natal”. Elas têm diante de si, uma cultura que não as assimila e, ao mesmo tempo, não perdem completamente suas identidades originárias. Mas precisam dialogar constantemente com as duas realidades.

Stuart Hall (2003) propõe que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003, p. 74)

Nota-se que neste contexto, o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao dialogar com outras culturas, pelo contrário, seria o momento onde o sujeito percebe que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num jogo constante de assimilação e diferenciação para com o “outro”, permanecendo sua indecisão sobre qual matriz cultural o representa mais.

E é justamente, durante a tradução cultural, que os sujeitos diaspóricos têm diante de si uma cultura que não as assimila, que não as integra e, ao mesmo tempo, não perdem completamente suas identidades originárias: elas ainda guardam, muitas vezes pela forma oral, características que são de seus antigos países. O destaque da conceituação de hibridização para Hall encontra-se no seu entendimento dos processos hibridizadores como formas potenciais de fontes criativas, isto é, formas criadoras de novas percepções de

mundo.

Assim, seguindo o pensamento de que a hibridização é potencialmente criativa e ao mesmo tempo conturbada, as desestabilizações da cultura também são potenciais. Pensar nestas desestabilizações é tensionar a suposta neutralidade cultural por parte de um estado liberal, por exemplo, com o pensamento de uma “cultura além das culturas” versus os “particularismos” que se universalizaram de modo hegemônico como “isto é cultura, isto não é cultura”. É por isso que Hall aponta a hibridização como o desestabilizador cultural por excelência: o híbrido não aceita conceitos fechados ou oposições binárias.

Por último, para Hall (2004), emerge a concepção do indivíduo pós-moderno na qual a identidade é múltipla e dinâmica. Segundo essa perspectiva, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2004, p. 7).

Assim, de acordo com Hall (2004), esse sujeito pós-moderno vive diferentes identidades, que não se unificam em torno de um “eu” coerente e que se modificam ao longo do tempo. O “eu” passa a ser entendido como uma produção histórica, cultural e discursiva, em constante processo de reconstrução e definido por suas relações com os outros.

Tal qual Stuart Hall, o crítico indiano Homi Bhabha escreve, pensa e vive as problemáticas suscitadas pelo pós-colonialismo: neste caso, tendo a Inglaterra (colonizadora) e a Índia (colonizada) como o pano de fundo de suas discussões. Suas ideias e conceitos acerca da hibridização surgem num contexto de confronto na literatura de ex-colonizados e ex-colonizadores; um embate entre qual das formas de representação literária representariam mais ou menos fidedignamente a realidade dos nativos.

De acordo com Bhabha, o conceito sobre hibridismo é um dos aspectos mais polêmicos, no trabalho teórico do crítico pós-colonial indiano contemporâneo. A preocupação deste autor com o hibridismo surge a partir de sua própria experiência como membro da elite local de uma sociedade colonizada pelos ingleses durante dois séculos. De igual modo, tais discussões iniciam-se também, a partir do objeto de análise de seus trabalhos iniciais, isto é, o discurso colonial britânico na Índia do século XIX. Ao criticar a análise de imagens e análise ideológica dos textos, Bhabha não traz a mesma abordagem “realista” da literatura e das suas representações identitárias da cultura e da hibridização.

A crítica de Bhabha está voltada principalmente à representação violenta que separa sujeito e objeto, fixando, sempre, o sujeito numa posição de inteligibilidade

hierarquicamente privilegiada (SOUZA, 2004). Em outras palavras, de acordo com Souza (2004), é pelo caminho da linguagem que Homi Bhabha busca a identidade, ou seja, é no nível do discurso que ele traça sua rota com o intuito de compreender as traduções culturais e a hibridização que as constituem. O enfoque de Bhabha recai no que estava em jogo, ou seja, entender “se eram as linguagens usadas para representar os sujeitos ou [...] a questão da construção da identidade” que realmente interessava, afirma Souza (2004, p.114).

Numa definição que antecipa suas discussões acerca do entendimento de uma “tradução cultural”, o crítico indiano afirma que a hibridização é um modo de conhecimento, um meio de entender e também perceber as transformações conflitantes, sociais e culturais (BHABHA, 2002 apud SOUZA, 2004, p. 113).

Dessa forma, pensar a hibridização em Bhabha é partir do conceito de discurso como uma prática significatória. Em outras palavras, na esfera linguística, a identidade e a sua representação estão presentes num “processo que postula a significação como uma produção sistêmica situada dentro de determinados sistemas e instituições de representação, ideológicos, históricos, estéticos, políticos” da tradução cultural (BHABHA, 1984, p. 98).

O referido autor compartilha de uma visão sócio discursiva da linguagem, onde, em vez de sistemas e falantes abstratos e idealizados, existem usuários e interlocutores sempre sócio historicamente situados e contextualizados. Portanto, Bhabha comunga de algo semelhante ao signo opaco e material bakhtiniano.

O conceito sócio histórico do signo bakhtiniano (BAKHTIN, 1973), prevê que a conexão entre o “significante e o significado” seja feita indiretamente, mediada por intérpretes ou usuários da linguagem situados socialmente, sempre em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais. Como tal, o signo bakhtiniano é sempre material, produto de condições determinadas de produção e fruto do trabalho necessário da interpretação.

Tal conceito de contexto e de condições sócio históricas de produção e de interpretação é chamado por Bhabha de *lócus* de enunciação. Para Bhabha, entender a representação, é primordial entender o *lócus* de enunciação do narrador, do escritor, ou enfim, o *lócus* de enunciação de quem fala; isso porque, contrário ao conceito de enunciados prontos, homogêneos e fechados, o conceito de *lócus* de enunciação revela esse *lócus* atravessado por toda a gama heterogênea das ideologias e valores socioculturais que constituem qualquer sujeito; é nisso que Bhabha chama de ‘terceiro espaço’ que toda a

gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos, e culturais interagem e constituem o hibridismo.

A partir da interdependência entre colonizador e colonizado e da impossibilidade da pureza hierárquica das culturas, Bhabha afirma que os sistemas culturais são construídos neste espaço chamado “terceiro espaço da enunciação” (BHABHA, 1998, p. 37), um espaço ambivalente e contraditório, de onde emerge a identidade cultural. Conseqüentemente, o hibridismo é o lugar onde se realiza a diferença cultural.

Outro aspecto relevante da conceituação de hibridização em Homi Bhabha é que ele a percebe como um potencial ato político, ético e libertário, em especial, pela força das minorias. Para o autor não importam muito os dois espaços ou momentos originários do híbrido, mas sim, o terceiro espaço que possibilita o surgimento de outras posições e futuros espaços. É este terceiro espaço híbrido que promove e “desloca as histórias que o constituem, e estabelece novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas” que, “ao serem mal compreendidas através da sabedoria normativa” a desestabilizam e abrem brechas para uma miríade de compreensões da cultura (BHABHA, 1990, p. 211). As teorias de Bhabha muitas vezes são citadas como se referissem apenas ao hibridismo e à ambivalência na identidade dos colonizados coloniais, ou seja, dos sujeitos que sofreram o processo da colonização nas mãos de um poder colonizador estrangeiro.

Porém, ao apontar o processo relacional na construção da identidade, Bhabha (2010) não separa a construção da identidade do colonizado da construção da identidade do colonizador; entendendo esse processo relacional como algo ‘agonístico’ e ‘antagonístico’, resultante do conflito e da tensão da diferenciação cultural e destacando o papel da alteridade e da relação (existir é existir para o “outro”) como elementos constituintes da identidade. Assim, Bhabha enfoca a questão da identidade híbrida nos dois tipos de sujeito dessa relação: o colonizado e o colonizador.

De acordo com os estudos de Bakhtin, o “outro” desempenha um papel crucial na concepção do sujeito. A alteridade marca o ser humano, pois esse “outro” é imprescindível para sua constituição. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. O “eu” para Bakhtin não é monádico e nem autônomo; ao contrário, existe a partir dos diálogos com os outros “eus”, necessitando da colaboração dos outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. Por isso, não se pode pensar o homem fora das suas relações.

Os conceitos bakhtinianos de linguagem são de fundamental importância para os estudos sobre identidade do sujeito. A noção do “eu” e do “outro”, compartilhada por

Bakhtin, é de suma importância para aumentar os entendimentos sobre questões de identidade do sujeito contemporâneo. Contrário às correntes personalistas da época, que sustentam que a fonte do significado é o indivíduo singular, Bakhtin considera a fonte do significado da linguagem, no social.

Para Bakhtin, a alteridade marca o ser humano, sendo o “outro” imprescindível para sua constituição, visto o sujeito de Bakhtin se constituir na e através da interação, reproduzindo na fala e na prática o contexto imediato e social. Os conceitos de sujeito e de identidade são relativamente novos na história da humanidade. No passado, acreditava-se na existência do "eu" imutável. Mais tarde, surge a ideia de um sujeito que se estrutura a partir de relações com as outras pessoas.

Bakhtin usou o termo hibridismo para mostrar o poder subversivo de situações multivocais (polifonia) da linguagem e da narrativa contra a sobriedade e o aspecto apolíneo da cultura dominante. Na teoria pós-colonial, o hibridismo foi inicialmente, equivalente a uma mera troca cultural, a qual negava a desigualdade inerente às relações de poder e enfatizava as políticas de assimilação através do mascaramento das diferenças culturais.

Portanto, as teorias que insistem na reciprocidade necessariamente atribuem pouca importância ao fator oposicionista e aumentam a dependência cultural. O significado de hibridismo sugerido por Bhabha, hoje é o mais aceito, faz com que o sujeito pós-colonial coloque seu ponto de vista contra o outro, mantendo grande abertura, com o potencial de reverter as estruturas de dominação colonial.

Assim, “o hibridismo intencional” de Bakhtin foi transformado por Bhabha em um momento ativo de desafio e resistência contra o poder colonial dominante. Para Bhabha, uma sociedade que sofreu a experiência de ter sido colonizada é geralmente uma sociedade que viveu plenamente sob o signo da ironia. Isso porque os seus membros, especialmente, mas não apenas, as suas elites, viveram num contexto onde pelo menos dois conjuntos desiguais de valores e verdades coexistiam simultaneamente: o conjunto de valores da cultura colonizadora e o conjunto de valores da cultura colonizada.

A experiência da ironia nesse contexto, para um membro da elite local colonizada, por exemplo, consistia na percepção constante de que, em relação aos outros colonizados ele/ela estava numa posição superior e hegemônica de dominação, enquanto que simultaneamente, em relação aos colonizadores ele/ela estava numa posição inferior.

Nessa justaposição de pelo menos dois conjuntos de valores contraditórios e conflitantes, cada conjunto questionava e relativizava o outro, instaurando assim, entre os

“nativos” uma consciência aguda da ironia. É justamente a partir dessa experiência da ironia pós-colonial, marcada pela duplicidade e pela sobreposição de valores, que leva muitos críticos pós-coloniais como Bhabha à necessidade de pensar o hibridismo.

Assim, observa-se que o hibridismo em Bhabha (2010) funciona como uma ameaça à autoridade colonial. Resulta da contestação do discurso hegemônico dominante, no qual a autoridade do colonizador é subvertida através da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam observadas, produzindo assim, um discurso híbrido.

Como foi discutido anteriormente, as trocas culturais entre os diferentes povos, o que caracteriza o fenômeno da hibridação, não é algo recente. Os estudos sobre hibridação cultural têm vindo a alterar substancialmente os conceitos de cultura, identidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e também as antigas oposições conflituais entre Norte e Sul, local e global, tradição e modernidade, rural e urbano, selvagem e civilizado, primitivo e desenvolvido (CANCLINI, 2008).

Se considerar o desenvolvimento histórico, desde a antiguidade greco-romana, passando pelos movimentos das Cruzadas e das chamadas descobertas ou expansão do mundo ocidental para áreas geográficas até então inexploradas, tal como o continente americano, entende-se que o hibridismo é um fenômeno antigo. No entanto, é na última década do século XX em que mais se estende as discussões a respeito do hibridismo dos diversos processos culturais.

Apesar de estar presente amplamente nas discussões atuais, principalmente, quando se trata das diversas formações culturais e identitárias das sociedades, não chega a ser uma unanimidade entre os teóricos; não há como restringir o termo. No entanto, tais distinções são naturais, como o próprio Nestor Canclini na sua obra “Culturas Híbridas” (2008, p.19) enfatiza ao dizer que “seu profuso emprego favorece que lhe sejam atribuídos significados discordantes”. Ainda, de acordo com Canclini (2008, p. 19), hibridismo são processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

O hibridismo acontece, então, a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. É interessante destacar que o próprio autor ressalta que essas “estruturas ou práticas discretas” a que se refere também não podem ser consideradas puras, uma vez que, já resultam de hibridações. Em diversos traços culturais da humanidade, pode-se perceber essa relação de que trata o autor. Um exemplo, são os idiomas falados nos países colonizados, como é o caso do Brasil, o português falado nesse país se formou a partir da mistura dos diversos idiomas nativos pré-colombianos com o

português trazido de Portugal pelos seus colonizadores, destacando, ainda, que esse, por sua vez, possui suas raízes em outros idiomas, como o latim.

De fato, nota-se que os processos de hibridação, intensificados pela globalização, têm um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional e/ou local, alterando as identidades fixas e tornando-as mais plurais.

Nestor Canclini também alerta para o cuidado que se deve ter nas análises acerca dos processos de construção das identidades híbridas, ressaltando que jamais se deve considerar essa fusão sem as suas contradições, enfatizando que ao analisar os efeitos recentes da globalização deve-se ter em mente que estes “não só integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras” (CANCLINI 2008, p.31).

Há ainda, a necessidade de se destacar, diante dessa realidade, o caráter frágil e transitório da identidade cultural. Zygmunt Bauman (2008, p.12) destaca que na sociedade atual em que cada vez mais as identidades sociais têm se tornado “incertas e transitórias” [...] qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma apolítica de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um “beco sem saída”.

Bauman destaca, ainda, que vários autores que tem como objeto de pesquisa os estudos pós-coloniais, como é o caso de Homi Bhabha em “O Local da Cultura” (2007), já enfatizam que o recurso à identidade deve ser considerado um processo constante de “redefinir-se e de inventar e reinventar a própria história” (BAUMAN, 2005, p.13). Logo, a intensificação dos intercâmbios culturais tem possibilitado, cada vez mais diversas as misturas, do que em outros momentos, acarretando, desta forma, o desafio cada vez mais intenso da continuidade, de estabelecer a qualquer que seja a sociedade, uma identidade pura e fixa.

Ao contrário, o que se expande são as identidades híbridas que se constroem a partir da comunicação intensa e, permanente com as diversas experiências culturais que os diferentes povos ou indivíduos vão vivenciando ao longo da trajetória da construção da sua própria identidade.

Nota-se dessa forma que um aspecto muito analisado atualmente quando se estuda cultura, é o fenômeno da hibridação, pois, as suas influências têm ocasionado que, a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas” é praticamente enclausurada e, ”além disso, põe em evidência, o risco de delimitar identidades locais auto contidas ou que tentem afirma-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização” ( CANCLINI, 2008, p.23). Ao mesmo tempo em que fica notório como as identidades são

flutuantes e frágeis, como já foi apontado. Zygmunt Bauman (2005, p. 17) a esse respeito discute que:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira que age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Isso se explica muito pelo fato de que os caminhos que são percorridos pelas experiências que constroem os traços que formam a identidade cultural de cada indivíduo através da hibridação são diversos. Até por que o contato com a cultura de outros países é cada vez mais facilitado pelos efeitos da globalização e os avanços tecnológicos.

Verifica-se dessa forma, o papel essencial dos processos de hibridação cultural para a construção das identidades dos sujeitos contemporâneos, que se baseia na ideia de que o sujeito que anteriormente era entendido “como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”, desta forma entende-se que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12).

Nesse sentido, identifica-se que as atuais discussões acerca da construção das identidades compreendem que essas possuem o caráter flutuante e transitório, não há mais como analisá-las a partir da concepção de identificações puras e fixas, como por muitos anos foi defendido, principalmente pelos Estados com o desejo de estabelecer as identificações nacionais que marcariam as várias diferenças existentes entre os povos.

Observa-se no trabalho de Canclini, que desde o final do século XX, tem aberto pistas de reflexão interessantes, ao analisar a ideia de “culturas híbridas”, para pensar a modernidade latino-americana.

Mas, como designar as fusões entre culturas de bairros e midiáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transnacionais, que ocorrem nas fronteiras e nas grandes cidades. A palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos (CANCLINI, 2008, p. 29). Ainda de acordo com o autor, os processos globalizadores atuais acentuam a interculturalidade moderna, diminuindo fronteiras e propiciando “mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado” (Ibid, 31).

Os trabalhos de Canclini são contemporâneos a Bhabha e Hall, estudiosos, representantes dos Estudos Culturais que também vêm focalizando seus estudos tendo como base a centralidade da cultura no processo de constituição/significação do mundo, evidenciando simultaneamente a importância do papel da linguagem nesse processo.

Fazendo uma analogia entre os autores citados, percebe-se que Homi Bhabha (2010) propõe que o hibridismo não resolve o embate e o processo de tensão entre duas culturas, não é um novo elemento que surge da junção entre duas matrizes culturais distintas, conforme afirma Canclini (2008). O hibridismo seria sob esse viés, um processo resultante do choque, do embate, não se trata de um simples processo de adaptação e ressignificação cultural.

No entanto, não é simplesmente um processo de adaptação. É um processo que demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro” revela uma insuficiência radical dos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA, 1997 apud HALL, 2003, p. 75).

Assim, Hall (2003) e Bhabha (2010), diferem em certa medida do modo como Canclini (2008) analisa o hibridismo. Ambos os autores, focam suas análises no processo de hibridismo que resulta do choque, do embate, mas que não traz consigo uma via de entendimento. O hibridismo também não seria responsável por trazer ao sujeito uma sensação de completude, não seria simplesmente um processo de adaptação e readaptação às novas culturas e sim, um processo ferrenho de tradução cultural.

Trazendo à baila o modo como os três autores visualizam o modelo de hibridismo cultural, se aproxima de Canclini (2008) entender o processo de hibridização como multicultural e capaz de possibilitar o respeito, valorização e tolerância às diversidades culturais. Mas também se aproxima das ideias apresentadas por Bhabha (2010) e Hall (2003) no sentido de verificar o hibridismo como um processo que resulta de embates e choques culturais.

Os teóricos, Canclini, Hall, Bhabha e Bauman já concentram suas análises a partir do viés de que os processos globalizantes que desencadeiam os fenômenos da hibridização que marcam os traços culturais que constroem as diversas identidades dos diferentes indivíduos são atualmente fatos que jamais devem ser desconsiderados.

## 2.8 INTERCULTURALIDADE

Nessa seção, aborda-se o termo interculturalidade, que, como o multiculturalismo, apresenta uma considerável polissemia na ampla gama de registros inseridos, nesses diferentes contextos históricos em que foi utilizado.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los. (CANDAU, 2003, p.148)

O termo interculturalidade é usado numa variedade de contextos e, com interesses sociopolíticos por vezes opostos; a compreensão de seu conceito muitas vezes fica muito larga e difusa. Candau (2008) e Canen (2007) alertam para a complexidade e dificuldade de se chegar a um acordo sobre o termo, afirmando que, em muitos casos, eles têm sido usados como sinônimos ou diferenciados tomando como referência a análise semântica dos mesmos. Nessa diferenciação, o prefixo multi estaria ligado à coexistência e justaposição de uma multiplicidade de culturas em uma determinada sociedade, enquanto inter, daria uma noção de movimento ao se referir à inter-relação entre diferentes culturas existentes.

Esta complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo, requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que, reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos e buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.

Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover a

construção de identidades sociais e, o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

A Interculturalidade surge como alternativa de suplantação da visão reducionista, embutida nos conceitos de monocultura. Não se consegue imaginar a sociedade brasileira sem uma necessária relação entre os grupos que a formam, assim, o pensamento de Hall (1999) é um suporte teórico consistente quando defende que, as sociedades hoje não possuem um núcleo identitário único, não permitindo falar em identidade e sim, em identidades, pois internamente elas possuem divisões que não permitem pensar em unidade.

Para Candau (2008, p. 12), “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Nesse sentido, essa posição intercultural confronta todas as visões que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a riqueza das diferenças culturais. Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes históricas, múltiplas, dinâmicas e não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Assim, é necessário abordar a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e a interculturalidade trata da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.

Para Picanço (2012), há autores que abordam os conceitos de “intercultural” e “multicultural”, fazendo-os corresponder, respectivamente, ao que é relativo ao “diálogo interculturais” e ao que se refere à “justaposição de culturas”.

Por outro lado, há também aqueles que usam estas palavras, praticamente, como sinônimos, pois em um espaço que se configura como multicultural o contato entre as culturas é um movimento inevitável. No entanto, este multiculturalismo pós-colonial recebe críticas de autores mais identificados com a realidade latino-americana e que revisam o termo pensando a partir da própria realidade. Assim, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês.

Partindo desse entendimento, seguem algumas definições, a partir de pesquisadores

do tema.

Para Candau (2008, p. 51), a abordagem intercultural aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1999), onde o multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual, corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente.

Assim, a educação intercultural, respeita e promove os direitos humanos e articula questões relativas à igualdade e à diferença, promovendo, uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais presentes na sociedade.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a “interculturalidade é [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas, as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e, tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. Para Walsh (2001), apesar de vários países latino-americanos terem introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que pontos nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (p. 12).

Neste debate sobre a interculturalidade, Freire (2004) também chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas. Assim, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004, p. 75).

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade. Conforme Souza (2001), Paulo Freire não ignora as

negatividades, as fraquezas ou debilidades que estão presentes em quaisquer culturas ou traços culturais de uma mesma cultura, bem como aponta para tensões, que numa situação de multiculturalidade, apresenta-se diferente de outras tensões nas relações entre culturas, por fatores de justaposição, dominação, submissão, entre outros.

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural.

A interculturalidade presente no pensamento educacional de Paulo Freire é crítica, considerando algumas características apresentadas por Walsh (2009): problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

## **2.9 O JOGO DAS DIFERENÇAS**

Nesta seção aborda-se o estudo e faz-se a reflexão sobre questões que envolvem o jogo das diferenças, mostrando os múltiplos significados atribuídos ao multiculturalismo e a forma como esses significados mudam na dinâmica social.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111)

Para se compreender melhor as regras do jogo das diferenças, é importante situar e compreender o multiculturalismo, seus principais significados e concepções teóricas, bem como o cenário histórico atual, como forma de evidenciar o sentido político e cultural de se educar as atuais gerações a partir de uma visão multicultural crítica.

Busca-se, com isso, superar mecanismos discriminatórios ou silenciadores da diversidade cultural, em nome de uma sociedade baseada na justiça social. Para tanto, é

fundamental se levar em conta, no processo formativo dos sujeitos, a necessidade e importância de se reconhecer, valorizar, respeitar e acolher identidades plurais, sem quaisquer formas de discriminação, preconceito e desrespeito às pessoas.

A Sociedade Contemporânea tem buscado soluções para os conflitos culturais gerados pelo processo de globalização por vários meios. Nesse contexto, o termo multiculturalismo tem ganhado espaço, juntamente com a educação que é apontada como o principal caminho para uma sociedade na qual a convivência da diversidade cultural seja possível.

Pensar o multiculturalismo é um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição ou silenciamento por sua condição de pertencimento identitário distinto dos padrões definidos como válidos e aceitáveis, seja no espaço escolar ou no contexto social. Desta forma, o multiculturalismo se constitui uma nova ideologia para uma sociedade, que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença na sociedade. E essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social.

Assim também, a ideia do jogo das diferenças, se constitui nas regras das lutas sociais para vencer o preconceito social, cultural, racial, de gênero, entre outros fatores discriminatórios e tipos de grupos marginalizados pela sociedade.

Stuart Hall (2009) diz que o multiculturalismo, se refere às estratégias e políticas adotadas para administrar problemas e conflitos da diversidade gerados pelas sociedades multiculturais. A educação entra nessa concepção como uma das estratégias para ajudar a construir a sociedade multicultural, mais democrática, igualitária e justa.

Para Canen (2010, p. 174) o multiculturalismo se constitui num movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo a educação, e outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional.

Gomes e Silva (2006) apresentam considerações importantes para o conceito de multiculturalismo, ao qual afirmam que:

(...) as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores. (p.14)

E assim, na concepção desses autores:

(...) o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o

direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas. (GOMES e SILVA, 2006, p.17)

Verifica-se que os autores apresentados têm pontos em comum quanto à definição do conceito, considerando o multiculturalismo como um movimento que visa dar respostas aos desafios da diversidade cultural. Pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais, não como sinônimos de inferioridade ou desigualdade, mas como plural e diverso.

Historicamente, a cultura brasileira formou-se nessa fusão de culturas europeias, africanas, indígenas e asiáticas, ao mesmo tempo em que a população se formou pela mescla física dos povos que trouxeram essas culturas. A “mestiçagem física” é acompanhada pela “mestiçagem cultural” na qual se construiu a identidade brasileira. Comparando a situação brasileira com a americana, nota-se que o Brasil conseguiu uma integração muito maior entre os diversos elementos que formam sua cultura. Embora haja situações em que a influência cultural de imigrantes japoneses, alemães ou italianos se sobressai, no total há uma grande integração que permite falar normalmente em brasileiros descendentes de japoneses e, raramente, em nipo-brasileiros.

No Brasil, por suas origens mestiças, o migrante não permaneceu confinado a guetos e afastado da comunidade nacional. Há um processo de assimilação cultural muito significativo, embora isso não se reflita sobre a assimilação social. O foco principal das ações fundadas no multiculturalismo está na relação negro/branco, objeto de discussão intensa, desde o início do século XX, que se refletirá numa legislação específica contra a discriminação, que se consolida no texto da Constituição de 1988. Nela, essa condenação é estendida a todo e qualquer tipo de discriminação, seja de raça, gênero, religião ou orientação sexual.

Até esse momento, quando se procurou colocar a cultura mestiça como o cerne da identidade nacional brasileira, prevaleceu a ideologia do branqueamento da sociedade brasileira, tanto no aspecto físico, com o incentivo à imigração europeia, quanto no cultural, com estabelecimento de barreiras, inclusive legais.

A teoria brasileira do “branqueamento”(…) [é] aceita pela maior parte da elite brasileira nos anos que vão de 1889 a 1914, era peculiar ao Brasil (...) baseava-se na presunção branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos “raça mais adiantada” e menos adiantada” e, pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia

“naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros que elas. (SKIDMORE, 1989, p.81)

Assim, a elite brasileira confirmava que o branqueamento daria origem a uma população mestiça, saudável, tornando-se cada vez mais branca, culturalmente e fisicamente.

Salienta-se que a ideologia do branqueamento está centrada numa visão etnocêntrica de mundo, isto é, na cultura do próprio grupo como a única aceitável e correta, afetando a vivência social de todos os grupos culturais, sejam os ditos superiores ou inferiores.

A visão do Brasil, como uma nação mestiça, pois a inclusão cultural do negro não é um problema, mas o núcleo do que se chamou democracia racial brasileira, construção teórica com que os autores que buscavam interpretar o Brasil, especialmente na década de 1930, buscavam superar o forte eurocentrismo que caracterizava tanto os estudos, quanto o comportamento da elite brasileira, no final do século XIX e início do século XX.

A ideologia do branqueamento, no início do século XX, contribuiu para desenvolver, no branco, um complexo de superioridade e, no negro, em contraposição, um complexo de inferioridade. Isso faz com que, o negro, vítima do racismo, acabe favorável à necessidade da busca da miscigenação, para assim “branquear” a família, para que ela então sinta menos preconceito, sem enxergar que noções, tanto de miscigenação quanto de pureza racial, são construções político e sociais utilizadas por setores da sociedade que pretende se manter dominante (MUNANGA, 2004).

O objetivo da ideologia do branqueamento era propagar que não existiam diferenças raciais no Brasil e que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos. Pregava também a integração dos negros via assimilação dos valores brancos.

Essa mudança de perspectiva implicou que, a maioria dos estudiosos referisse ao ideal de uma sociedade integrada como o mito da democracia racial<sup>6</sup>. Mito fundador da identidade brasileira, o paradigma da democracia racial afirmou a igualdade dos cidadãos, independentemente da etnia.

Para Rodrigues (2008, p. 21):

---

<sup>6</sup>O conceito foi apresentado primeiramente pelo sociólogo Gilberto Freyre, na sua obra *Casa-Grande & Senzala*, inicialmente publicado em 1933. Embora Freyre jamais tenha usado este termo nesse seu trabalho, ele passou a adotá-lo em publicações posteriores, e suas teorias abriram o caminho para outros estudiosos popularizarem a ideia.

Ainda de acordo com Freyre, o Mito da Democracia Racial pressupunha convivência pacífica entre brancos, negros e mulatos, sugerindo igualdade jurídica e social. O Ideal do Branqueamento via na miscigenação a possibilidade de eliminação dos negros após gerações.

Pretendia-se mostrar que essa integração nunca ocorreria de fato. Entretanto, a antropologia sabe muito bem que mitos não são inócuos, mas construções capazes de tornar inteligíveis ou prover explicações para situações de difícil compreensão. Podem também transmitir esperança ou dar alento quando a sociedade vive situações de crise. O mito é uma estratégia política. Ele atua como uma forma de orientar e organizar o comportamento das pessoas para uma direção pré-definida, tornando-se um instrumento de controle social. Ele se perpetua quando se destaca no sistema de crenças do grupo. Se é verdade que esse mito nunca se realizou da forma como foi postulado pelos autores da teoria, também é verdade que, como todos os mitos fundadores, ele se configura em ideal proposto que não deveria ser abandonado em troca de ideias importadas sobre as relações multiculturais.

De acordo com o referido autor, as culturas primitivas do negro e do índio envergonhavam a sociedade brasileira diante da civilizada Europa; por isso, precisavam ser escondidas. Desta forma, foi feito um trabalho de exclusão da memória da tradição africana e indígena na cultura brasileira, eliminando todos os elementos dessas tradições, s como uma forma de facilitar a dominação do negro. No caso do indígena, a exclusão de suas culturas vem acompanhada da eliminação de muitos grupos.

Olhando sob esse prisma, percebe-se que um dos obstáculos que se interpõe na busca da convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade. Assim, o “outro”, que é diferente porque diverso e plural, torna-se inferior e passa a representar uma ameaça aos padrões estabelecidos. Tais padrões, assentados nas culturas ocidentais brancas, masculinas, heterossexuais e cristãs, estão arraigados no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos diversos espaços de convivência humana.

Estes são padrões culturais definidos arbitrariamente e impostos de modo hostil, peculiar das culturas e identidades ditas “superiores”, o que contribui para reforçar e difundir a chamada ideologia do branqueamento, segundo a qual os grupos ocidentais brancos se dizem mais capazes e melhores que os demais existentes.

Infelizmente se caminha a passos lentos no sentido de acolher a diversidade cultural, sobretudo quando se considera a rapidez com que se assumem práticas preconceituosas, racistas, estereotipadas diante do “outro”. E, apesar das conquistas alcançadas, as ações efetivas têm sido tímidas na maioria das instituições formadoras, incluindo as escolas e universidades, com vistas a uma educação multicultural capaz de ensinar e aprender a lidar com práticas discriminatórias, mobilizando esforços no sentido de solucionar e combater a opressão ou, em última instância, aliviar as tensões, conter a propagação dos racismos, bem como reafirmar os direitos humanos, garantindo o direito à pluralidade e às diferenças culturais.

## 2.10 DIVERSIDADE CULTURAL: ALGUMAS PERCEPÇÕES

No desenvolvimento deste tópico, é importante incluir um debate sobre a diversidade cultural, pois diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo.

Seria muito mais simples dizer que o substantivo diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a serem nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades. A diferença não é uma marca só do sujeito, mas também uma marca que constitui a própria sociedade. (COSTA, 2008, p. 38)

A expressão “diversidade” traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados. A diversidade cultural consiste em uma preocupação com a diferença, pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade e variedade de modos de comportamento existentes entre os diferentes povos. É a diversidade que faz do mundo, um lugar rico.

No campo das ciências sociais, o termo é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p.52).

O tema diversidade cultural remete a explorar um universo representado por uma população formada por inúmeras diferenças, como grupos étnicos, com seus costumes, tradições, crenças, com sua cultura, onde cada indivíduo é composto de uma história, missão, visão, valores, crenças e um conjunto diversificado de concepções.

O olhar sobre a diversidade cultural expõe peculiaridades da existência humana: as diferentes formas que assumem as sociedades ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos. Configura-se o desafio central não só das práticas pedagógicas, mas das possíveis formas de convivência que se queira construir, para humanizar-se as relações; na economia, na política e no saber, nos diferentes quadrantes históricos e geográficos.

Deste modo, pode se adotar o sentido de diversidade cultural como sendo os vários aspectos que representam particularmente as “diferentes culturas”, como por exemplo, a linguagem, as tradições, a gastronomia, as crenças, religiões, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos que habitam um determinado território.

Gomes (2008, p.133) explica que do ponto de vista cultural, “a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder”. Para a autora a diversidade cultural brasileira é uma realidade que se aprofunda cada vez mais, com a ampliação da democracia e sua persistência em um ciclo histórico duradouro.

Diante da diversidade, torna-se prioritário um trabalho coletivo que supere o individualismo, em que a troca cultural seja garantida, assim como o direito de preservação de cada língua e de cada manifestação cultural, independentemente de origem ou credo, combatendo o constante e acelerado processo de homogeneização cultural, imposto pelo hegemônico comércio de bens e serviços da indústria cultural. É preciso combater esse processo excludente, antes que a autoestima e a capacidade de ser diverso e plural sejam eliminadas da humanidade.

Para Arroyo ao se pronunciar sobre a necessidade de assumir a diversidade cultural, reforça a urgência de maior sensibilidade com a diversidade e alerta que:

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma leitura teórica do peso da diversidade sociocultural nos processos de aprendizagem.(...) O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43)

Diante deste novo apelo educacional, vêm crescendo, a partir dos princípios básicos constitucionais, a preocupação com a preservação das culturas, entendendo-se o direito à diversidade como garantia da sobrevivência humana, sendo esta tão valorizada quanto à própria necessidade de diversidade.

No contexto brasileiro, a busca por incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar foi consolidada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Neste sentido:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 1998, p.117)

Este reconhecimento da diversidade cultural exige da escola uma interação e trabalho, que promovam a relação interpessoal e social, integrando novas formas de ensinar a viver a pluralidade:

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece. (BRASIL, 1998, p.141)

A escola enquanto instituição social é desafiada e, pressionada no sentido de acompanhar as transformações que ocorrem, e, sobretudo, proporcionando uma educação que ultrapasse as fronteiras do espaço e do tempo, facultando a cada indivíduo a competência necessária para saber aceitar, respeitar, dialogar e conviver com a diferença ou seja, com o outro.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobre tudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 1992 p.23).

A abordagem do termo diversidade cultural torna-se uma necessidade atual e, sua relevância se explica a partir do momento em que, a escola desenvolve um ensino que procura atender a diversidade de seus alunos. Historicamente, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas, ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem. Ela é, sem dúvida, o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes.

Estas estratégias devem priorizar a diversidade, planejando e aplicando uma série sistematizada e avaliável de atividades organizativas, administrativas, curriculares e metodológicas para garantir a todos os alunos seu desenvolvimento integral de acordo com suas possibilidades pessoais. O ensino pode se dirigir a um público culturalmente diverso.

Assim, pode-se conceituar a escola pluralista como uma tendência em contextos multiculturais, ou seja, as escolas diversificadas e expostas a desafios e oportunidades cujo aproveitamento se faz complexo. Algumas tendências são as dinâmicas de aprendizagens aplicadas no ensino, a diversidade vem sendo associada à criatividade, à flexibilidade, à inovação, à adaptabilidade e, ao mesmo tempo, a conflitos e à maior complexidade de gestão.

Trabalhar a diversidade cultural é adentrar em um universo muito rico, aprender a maneira de ser, de viver, ser capaz de respeitar e ao mesmo tempo integrar as diversas culturas que o país apresenta é um desafio para os campos do conhecimento.

De acordo com Canen e Xavier:

O multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar. (CANEN E XAVIER, 2011, p.642)

É importante considerar que o multiculturalismo constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Não se pode separar de um contexto democrático, mas o multiculturalismo é favorável aos intercâmbios culturais e, ao próprio desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. É nesse ponto que as políticas culturais, enquanto assegurem a livre circulação das ideias e das obras, devem criar também as condições favoráveis para a produção e a difusão de bens culturais da sociedade e serviços culturais bastante abrangentes, por meio das indústrias culturais que disponham de meios de comunicações para desenvolver-se nos planos local e mundial.

Silva e Brandim (2008, p. 60) destacam que o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos.

Hall (2003), também afirma que o multiculturalismo pode ser entendido como estratégia política, usadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais. Trata-se de um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para os desafios a preconceitos e estereótipos a ela relacionados (CANEN & SANTOS, 2009).

De fato, ainda que a valorização da diversidade cultural seja reconhecida, parece ser necessária a discussão mais intensa que traga, para o chão da escola, formas pelas quais suas práticas de ensino e suas propostas curriculares poderiam ser articuladas a esta perspectiva.

Importante ainda ressaltar que se vive numa sociedade cada vez mais globalizada e plural daí então a necessidade de dar mais atenção à diversidade cultural e o diálogo entre as diferentes culturas. Por isso entende-se que é fundamental integrar a diversidade cultural, numa ampla série de políticas públicas, e isso poderá contribuir para alcançar o desenvolvimento social e cultural.

## 2.11 MULTICULTURALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O termo multiculturalismo abrange diferentes definições e perspectivas, por vezes contraditórias (HALL, 2003; MCLAREN, 2000, SANTOS, 2003). No entanto, independente da definição assumida, existe um consenso de que multiculturalismo é uma política de reconhecimento das diferenças (SANTOS, 2012, p.117).

Na visão do discurso oficial, a educação para a cidadania implica a capacidade de convivência com a cultura do outro. A desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não mudará, significativamente, sem a aplicação de políticas públicas específicas. Contudo, é visto que a pluralidade cultural tem sido tema de grandes discussões ao longo da história.

Ao escolher as produções em multiculturalismo, busca-se, também, um diálogo com a construção do campo das políticas públicas no Brasil, do qual aquelas estão intrinsecamente ligadas.

No Brasil estão em curso inúmeras discussões acerca das desigualdades, que se estabelecem ao longo da formação econômica e social desta nação. A elaboração de políticas públicas, as quais apresentam um discurso inclusivo, é fruto da luta e de reivindicações por direitos de movimentos sociais, que representam minorias sociais, culturais, étnicas e raciais. O movimento multicultural busca construir e conquistar espaços, para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos.

O cenário propício ao debate sobre o tema da desigualdade, a partir da Constituição de 1988, consagrou-se pela legitimação da luta por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Para tanto, a agenda pública sensibilizou-se diante das mais diversas reivindicações, dentre elas, destaca-se a necessidade de se formular políticas públicas para atender as reivindicações de segmentos da população até então excluídos da agenda pública: as políticas públicas de reconhecimento social.

De acordo com Gonçalves e Silva (2004), as políticas sociais, em especial as que se referem à educação, têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relacionados aos direitos de cidadania. Portanto, a pluralidade cultural se coloca como um “problema”, pois as sociedades não se representam enquanto plurais, mas sim como monoculturais, partindo de um referencial etnocêntrico.

Politicamente, o movimento multicultural reflete sobre a necessidade da afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico, questiona-se os conhecimentos produzidos historicamente e transmitidos, os quais evidenciam etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo.

Os estudos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras.

No âmbito brasileiro, observa-se que no campo educacional, essas questões multiculturais vêm sendo abordadas de forma progressiva, e somente a partir da última década é que expressa, com maior ênfase, estas preocupações. No campo acadêmico, na década de 1980, começaram a ocorrer mudanças. Nesse sentido, houve um repensar crítico dos programas, fato evidenciado no documento elaborado pela Comissão de Avaliação da CAPES relativo ao período 1985/1986.

De acordo com Ferreira (1999), o documento destacava a busca, dentro dos cursos, por disciplinas mais coerentes com suas áreas de concentração/linhas de pesquisa e por um movimento de alteração de sua estrutura curricular.

Nesse período, a preocupação com as desigualdades e suas repercussões na escolaridade das camadas populares e o ressurgimento dos movimentos sociais influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncia e explicações globalizantes para os problemas existentes. Em contrapartida, a entrada de intelectuais nos postos de decisão nas estruturas governamentais levou ao “ressurgimento de estudos de caráter psicopedagógico, principalmente em temas como formação do professor, alfabetização e ensino de disciplinas específicas na escola elementar e secundária” (CAMPOS & FÁVERO, 1994, p. 13).

De acordo com Silva e Brandim (2008, p.59):

Com a redemocratização política, na década de 80, cresce o interesse pelo enfoque multiculturalista na educação e no currículo das escolas. Além da influência exercida pelas teorias críticas e pós-críticas, as próprias organizações internacionais de defesa dos direitos humanos firmam o compromisso de promover uma educação para a cidadania baseada no respeito à diversidade cultural, visando à superação das discriminações e do preconceito. Candau (1997) menciona a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, promovida pela UNESCO em 1982, no México, cujo papel é o de contribuir para a aproximação entre os povos e uma melhor compreensão entre as pessoas.

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais intensa e presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de

cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também, por um contexto interno de intensas reivindicações, porém as ações até então desenvolvidas são caracterizadas como fragmentadas, desordenadas.

Assim, a década de 1990 é considerada uma referência nessa passagem, pois é marcada por um contexto reivindicatório, em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças. Candau e Anhorn (2000, p.2) identificam que “nos anos de 1980 e 1990 houve um progressivo reconhecimento das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da democracia racial”.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, tal reconhecimento e o mito da democracia racial, incorporaram o discurso da diversidade e passou a ser uma das principais esferas desse debate. A educação é considerada uma das principais políticas públicas, senão a basilar, à formulação de um modelo de desenvolvimento que contemple a diversidade.

Na década de 1990 pode-se notar como a produção acadêmica da primeira metade do período volta-se para as discussões e expectativas de que demandas da Educação sejam contempladas na LDB, fortalecendo garantias já presentes na Constituição de 1988 e especificando melhor como efetivá-las [...]. (GONÇALVES, 2003, p. 151)

Silva e Brandim afirmam que:

Nas universidades, Candau (1997) reafirma que o crescimento, nos últimos anos, de encontros, seminários e congressos abordando temas relativos à globalização, pluralismo cultural, identidades sociais e culturais, etc. O marco para o início dos debates nos foros educacionais universitários deu-se numa das reuniões anuais da ANPED. Candau relata que, “(...) em 1995, pela primeira vez, foi realizada uma sessão especial sobre o tema multiculturalismo e universidade. Os participantes fomos testemunhas das reticências e reservas que o tema suscitou no debate” (Ibid.: 241) .

No contexto brasileiro, observa-se a abordagem do princípio fundamental da dignidade universal da pessoa humana, sob a ótica do multiculturalismo, expressamente previsto no artigo primeiro, inciso III, da Constituição Federal de 1988, entre outros capítulos que também abordam a questão. A Constituição Brasileira de 1988 protege e garante a liberdade e a igualdade dos cidadãos sem considerar sexo, raça e religião. Ela leva em conta a diversidade étnica e o pluralismo cultural, embora não reconheça explicitamente essas especificidades, ainda que manifestadas na sociedade.

No Plano Nacional, a primeira proposta educacional que emanou do Ministério de Educação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) publicados em 1997, no qual consta que, no plano internacional, o Brasil participou de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada por organizações como

Essa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi na Índia, em 1993 teve por objetivo dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990 (Conferência de Jomtien, Tailândia), entre os nove países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) – na qual se reconhece a educação como instrumento proeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

Desta forma, os PCN's suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica e sim objeto de debates e de toda uma negociação na qual a pressão dos movimentos sociais se fez presente.

Assim, ao incluir a Pluralidade Cultural como Tema Transversal, os PCN's avançam um passo importante em prol de uma proposta educacional e curricular multiculturalista, na medida em que reconhece o valor da pluralidade e a diversidade cultural.

Ainda neste contexto, de acordo com Moelecke (2009), com a eleição de Lula, construída em parceria com os movimentos sociais, foi estabelecido um plano de governo cujas metas contemplavam parte das reivindicações históricas destes movimentos, como, por exemplo, o movimento negro e de mulheres. Criou-se em 2003 um cenário de muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional e de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras, exigindo do Estado um tratamento focal às desigualdades pensadas durante muito tempo em abstrato.

A partir de 2003, algumas ações específicas que se coadunam com as metas e os princípios apresentados no plano de governo de 2002 foram implementados. No plano Executivo Federal, criou-se, ainda em 2003, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), reunindo um conjunto de ações voltadas para a população afro-brasileira, com destaque para a atuação junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. No mesmo ano foi sancionada, em 09 de janeiro, a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica.

No campo normativo, a Lei 10.639/03 alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas do país, seguida pela lei 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra, que revela a mesma preocupação com a diversidade cultural. Vale mencionar ainda, o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para educação especial e a educação indígena.

De acordo com Moelecke (2009), no que diz respeito à educação, em sintonia com as metas e as indicações no plano de governo por um tratamento específico a determinados grupos em situação de discriminação no país, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência na educação, criou-se em 2004, na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>7</sup>. A SECAD foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista, diferencialista, portanto de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos.

Dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

De acordo Rodrigues e Abramowicz (2013), com o levantamento de ações desenvolvidas pelo MEC, no período 2003-2006 verificou-se um conjunto de 19 ações. Notou que as ações concentraram-se prioritariamente em apenas duas Secretarias do Ministério, a SECAD e a SESu<sup>8</sup>, além das ações da Secretaria de Educação Especial. No que diz respeito à transversalização destas temáticas, observou-se que apenas algumas ações ultrapassaram os espaços das Secretarias de Políticas para Mulheres e da Igualdade Racial.

Para as referidas autoras, a criação da SECAD provocou uma alteração institucionalizada do tratamento da diversidade, pois tratou de temáticas que até então não eram abordadas na formulação de políticas de educação. Os grandes programas de impacto

---

<sup>7</sup> Na SECAD foram reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. À SECAD foi atribuída a função de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

<sup>8</sup> A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

no que diz respeito à sua dimensão de atendimento e ao seu orçamento permaneceram indiferentes, com exceção do Programa Universidade para Todos, que inseriu o recorte étnico-racial na oferta de bolsas para o ensino superior.

De acordo com Moehlecke (2009), na SECAD, diante dos objetivos que lhe foram atribuídos foi a Secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas de diferença. A SESu, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa.

Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, “trabalha em seus documentos e programas, principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural” (MOEHLECKE, 2009, p. 482).

No ano de 2005, de acordo com Sturza (2004, p. 4) foi assinado um acordo bilateral firmado pelo Brasil e pela Argentina, para a implementação do projeto das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PBEIF) com o objetivo de promover a integração e a cultura da paz, desenvolvendo um modelo de escola que considere a realidade linguística, cultural, social e educacional das zonas fronteiriças. Esse projeto, atualmente chamado de Programa das Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF é um programa multilateral, vinculado ao Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) e que abrange cidades fronteiriças do Brasil com Argentina, Paraguai, Venezuela e Uruguai.

As ações pedagógicas do PEIF, têm o objetivo de garantir a execução de uma metodologia diferenciada, orientando os planejamentos e desenvolvimentos dos processos de ensino-aprendizagem entre as escolas brasileiras e as escolas parceiras dos países vizinhos e sensibilizando os professores para uma prática didática reflexiva, investigativa e redimensionadora.

Para Borges (2004):

E foi pensando na importância da diversidade social e cultural e na necessidade de os professores refletirem sobre essas situações multifacetadas da sociedade, que se constituiu o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), como uma das ações necessárias para a construção e o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à faixa de fronteira do Brasil, a partir da possibilidade de integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade. Busca-se, também, na perspectiva do currículo intercultural integral, que as propostas pedagógicas das secretarias de educação e das escolas se apropriem de uma filosofia de educação que priorize conhecimentos teórico-práticos de uma metodologia específica de projetos de aprendizagem e que

considerem aspectos sócio-histórico-culturais específicos da comunidade onde a escola está inserida. (BORGES, 2004, p.8)

De acordo com o mesmo autor, o PEIF busca promover a mobilização e a integração de toda a comunidade escolar para que a escola se perceba como um espaço intercultural e integral, de modo a ser uma das instâncias propulsoras do desenvolvimento regional. Para que isto ocorra, há a necessidade de participação e colaboração das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com os recursos financeiros, técnicos e administrativos, para garantir a eficiência do Programa, no que diz respeito a contratação, formação e disponibilização de carga horária docente para planejamentos, entre outras ações.

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente.

Além disso, a educação pensada para as zonas de fronteira, proporciona aos alunos das escolas do programa o conhecimento e o uso de mais uma, o que contribui para a qualidade da educação e para o aprimoramento de suas relações comunicativas, tendo em vista que esses alunos encontram-se, em maior ou menor grau, expostos a situações de utilização de ambos os idiomas.

Diante desse cenário, percebe-se que há uma variedade de ações para abranger a diversidade cultural. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 26), afirmam que o MEC não apresenta uma posição única e coesa sobre diversidade, que possa orientar o conjunto de suas ações. Desse modo, a ideia de diversidade tem servido como um grande conceito para o governo nos vários processos de negociação com os grupos sociais.

Assim como nas discussões teóricas sobre diversidade, a multiplicidade de apropriações da diversidade expressa as disputas internas e externas ao governo, pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de atendimento e resposta às demandas de movimentos sociais, no reconhecimento de suas diversidades, o que diferencia um projeto de outro é a defesa do universalismo diverso e, a manutenção da coesão nacional ou o reconhecimento de que toda e qualquer política educacional terá de considerar e ser pensada a partir da diferença que emana da população.

De acordo com afirmações das referidas autoras, nos anos de 2005 e 2006, o orçamento para essas políticas foi de menos de 1%, considerando o orçamento total do

MEC. Apesar de uma variedade sem precedentes de programas voltados ao enfrentamento das desigualdades e dos problemas decorrentes do racismo e, voltados para a diversidade durante o governo Lula, em termos gerais, faltaram coordenação interministerial, coerência e comunicação entre os programas, e as responsabilidades acabaram “encapsuladas” na SECAD, SEPPIR e SPM.

Nesse sentido corrobora-se que a defesa da diversidade e a luta pela igualdade racial passaram a fazer parte da retórica do governo, mas ainda não foram, efetivamente, elevadas ao status de política de Estado.

Os avanços e as mudanças empreendidas no período analisado não podem ser desconsiderados, especialmente porque se trata de uma política em movimento e, a análise de um processo que se vive impossibilita uma leitura e, avaliação com distanciamento de um processo não concluído.

Um dos principais pontos positivos no processo, que denomina de ascensão da diversidade, foi a abertura à possibilidade de participação de grupos, como os negros e índios, que até então não participavam da cena pública e, a pressão que os mesmos exercem por outros estilos, critérios e políticas na construção de outro Estado.

Nas políticas públicas, com a incorporação da diversidade cultural e/ou linguística, percebe-se que trazem, para o interior da escola questões antes silenciadas ou dissimuladas.

Em 09 de dezembro de 2010, foi assinado o Decreto nº 7.387, que oficializa o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), fundamental para garantir a implementação dessa importante política de reconhecimento e valorização da diversidade linguística do Brasil, proporcionando mais recursos para a pesquisa de línguas indígenas, assim como as faladas por outras comunidades brasileiras. De acordo com art. 84, inciso VI, alínea “a” da Constituição, em seu artigo 1º afirma trata-se de um “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Refere-se a um importante instrumento de política linguística, para beneficiar as comunidades indígenas, afro-brasileiras, oriundas do processo de imigração e outras que, sem nenhum apoio, preservam essa riqueza cultural.

Nesta questão linguística, as reflexões de Hamel (1983, 2001), apontam possíveis abordagens de análise de políticas linguísticas nacionais e internacionais desenvolvidas no Brasil, propondo que os discursos oficiais sobre as línguas sejam cotejados com os

discursos que circulam na sociedade brasileira, acerca dos falantes e de suas línguas. Para Hamel, a relação entre linguagem e sociedade se dá pela linguagem, entendida como ação social. As políticas linguísticas são, portanto, instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses.

Os trabalhos de Hamel são relevantes para o contexto de estudos das políticas linguísticas na América Latina, porque assinalam que as relações sociolinguísticas implicam relações de poder. Essas relações de poder e os conflitos sociais presentes na linguagem caracterizam os contextos estudados pelos autores, contextos marcados por forte assimetria social, decorrente das heranças do colonialismo.

Hamel (2001) analisa relações de poder em situações comunicativas de comunidades indígenas do México, onde as línguas indígenas são dominadas pela língua espanhola. Esse autor mostra que a dominação linguística reflete as dominações sociais. No contexto do colonialismo e, ainda após o fim do colonialismo, nos países latino-americanos, as línguas dos colonizadores dominam sobre as línguas locais e refletem assimetrias sociais herdadas do sistema colonial.

O referido autor também aponta as relações que os falantes estabelecem com as línguas (atitudes) e, com as políticas linguísticas institucionais. As análises podem, portanto, revelar como esses falantes têm agido politicamente em relação às línguas e às ações institucionais; enfim, as análises discursivas de Hamel explicitam as políticas linguísticas, que os falantes realizam em diferentes papéis sociais. A partir dessas análises, Hamel propõe uma nova perspectiva de sociolinguística: da ação linguístico social.

Segundo Hamel, o estudo sociolinguístico das políticas linguísticas deve inicialmente, focalizar esses temas e perscrutar as relações sociais identificando as relações de poder e, os conflitos (ou a ausência destes) nos discursos institucionais e não institucionais. Os discursos (situações comunicativas) são estruturados em níveis: a estrutura linguística (alfabeto, gramática e léxico), a estrutura discursiva (formas de interação verbal) e os modelos e esquemas culturais (os saberes que orientam as ações dos sujeitos). Esses níveis se entrecruzam na produção dos discursos, devem ser identificados e relacionados na análise, de modo a explicitar as diferentes ações político-discursivas dos atores sociais.

A sociolinguística aplicada ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, reflete as variações no convívio social, suas alterações e as diferenciações de cada grupo social. Dessa forma, quando se trabalha a língua materna numa perspectiva sociolinguística, compreende-se que a língua não é homogênea, mas produto de sua história e de seu

presente não existindo línguas nem variedades inferiores e, conseqüentemente, eliminando o preconceito linguístico tão disseminado nas gramáticas.

De acordo com os PCN's:

A questão não é falar certo ou errado, mas, saber qual forma de falar utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, MEC-SEF, 1997, p. 31).

Os PCN's apontam para a necessidade de se reconhecer, na escola, a existência de diversas formas de bilinguismos e multilinguismos presentes nas diferentes regiões do país com suas especificidades regionais, étnicas e culturais, sendo esta uma forma de valorização da pluralidade cultural brasileira, levando o aluno a conhecer e respeitar não só a cultura do outro, mas a sua própria cultura e origem, dando-lhe o devido valor e posicionando-se contra as manifestações de preconceitos e discriminações.

Diante do exposto, percebe-se que é necessário que se tenham mais reflexões e discussões a respeito das dificuldades que a escola encontra ao deparar-se com problemas de conflitos étnicos e linguísticos que podem gerar preconceitos e estigmatização ao receber alunos estrangeiros e/ou bilíngües e, como os próprios PCN's propõem a necessidade de formação quanto a pluralidade cultural, "provocar essa demanda específica, na formação docente, é exercício de cidadania." (BRASIL, 2000, p. 24).

Não se pode mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e, o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. Essa reflexão é um caminho interessante para se ponderar sobre os limites e as possibilidades da lei e suas implicações em uma sociedade multicultural.

McLaren (1997), ao propor o conceito de "multiculturalismo crítico", atenta para a sua vinculação a uma agenda política de transformação, sem a qual o multiculturalismo poderia limitar-se a mais uma forma de "acomodação a uma ordem social maior".

Assim, o autor afirma a diversidade no contexto de uma política de crítica e compromisso com a justiça social, considerando a diferença como produto da história, da cultura, de relações ideológicas e de poder, que só pode ser compreendida em termos contextuais e relacionais e não absolutos, irredutíveis ou essencializantes.

Considerando que os trabalhos que foram objeto deste estudo de pesquisa advêm, sobretudo, das práticas sociais que configuram a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação, é que se pode dizer que essa é uma temática que possui legitimação do campo científico da Pós-Graduação em Educação.

Desta forma, na medida em que o sistema educacional passa por reformulações e revisão teórica, sobre essas questões multiculturais, percebe-se que vem aumentando o interesse e apontam para uma concepção escolar que considere o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade.

Tendo em vista essas questões, na seção seguinte, serão abordados conceitos e pressupostos do multiculturalismo e educação/ educação multicultural.

## **2.12 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO/ EDUCAÇÃO MULTICULTURAL**

A escola é um sistema aberto que faz parte da superestrutura social, formada por diversas instituições como: a igreja, família, meios de comunicação; faz parte do ambiente escolar, crianças, adolescentes, jovens e adultos pertencentes a classes sociais, costumes, aspectos físicos e culturais diferentes que estão em processo de aprendizagem.

Canen e Canen (2005a) definem o conceito de organização multicultural como aquela em que há pessoas trabalhando a partir de diversas perspectivas culturais e, além disso, tal organização tem seu cerne de trabalho na valorização de diferentes saberes culturais. Ora, se a escola trabalha na construção da identidade dos sujeitos, que é a questão central do multiculturalismo, é necessário que ela crie estratégias que valorizem a diversidade cultural e que aprendam a lidar com ela no cotidiano escolar.

De acordo com Canen & Canen (2005a), a escola é uma organização multicultural que lida com diferenciados níveis de diversidade cultural, e tem como missão instruir, tanto os alunos como o corpo docente e seus funcionários, para enfrentar e contestar os preconceitos, sejam eles relacionados à raça, etnia, religião, opção sexual ou outras marcas identitárias.

Sendo assim, o foco da escola como uma organização multicultural deveria ser na valorização, na divulgação e na aprendizagem de diferentes saberes culturais, através de um currículo que valorizasse a diversidade cultural e propusesse ações multiculturais no ambiente escolar. Porém, é no campo da educação que as polemicas multiculturais são particularmente mais violentas.

Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto abrir espaços para a diversidade, a

diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Durante muito tempo, apesar da contatada diversidade, a cultura escolar se configurou a partir da ênfase nas questões da igualdade e da homogeneidade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo de outras práticas simbólicas presentes na escola.

Atualmente, são cada vez mais numerosos e frequentes os movimentos sociais e de caráter identitário que questionam e criticam o universo escolar homogeneizado. Candau sintetiza suas argumentações com relação à cultura escolar e apresenta os desafios que a mesma terá que enfrentar como participante de uma sociedade altamente produtora de conhecimento e de mudanças:

A escola está chamada a ser nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes-científico, social, escolar, etc. - e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolar, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizados a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural. (CANDAU, 2000, p. 14)

Desta forma, os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É preciso ter um horizonte de sentido; em outras palavras, significa formar pessoas capazes de serem comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade e também um horizonte utópico, pois, [...] “sem horizonte utópico, indignação, admiração e sonho de uma sociedade justa, solidária e inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, não existe educação”. (CANDAU, 2000, p.13).

Segundo Moreira (2001, p. 49) “a ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática”, considerando todos os silêncios, discriminações e preconceitos que se manifestam na sala de aula, bem como amplie as discussões e reflexões no espaço educacional.

No Brasil vem aumentando o interesse pela abordagem culturalista e multiculturalista, na medida em que as orientações e reformulações pelas quais passam o

sistema educacional e a revisão teórica sobre essas questões apontam para uma concepção escolar que considere o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade.

O multiculturalismo aparece na educação, como um novo e fecundo campo de pesquisa, fortemente instigante, pleno de complexidades, de conflitos e de dúvidas inserido na dinâmica da globalização. Entende-se que a educação, os currículos escolares e a formação dos professores não podem mais omitir a questão multicultural premente no contexto escolar.

Conforme Serrano (2002), a educação para a tolerância tornou-se algo necessário na sociedade atual. Esclarecendo que a tolerância não se reduz à fórmula simplista de aceitação da diferença, pois, nesta perspectiva, constituía-se em mera indiferença. Ela não impõe a obrigatoriedade de aceitar a diferença protagonizada pelo outro, apenas exige o reconhecimento e o respeito pela adesão livre do outro à sua própria convicção.

Desta forma, a convivência entre pessoas de raças, culturas e modos de pensar diversos exige que se aprenda a conviver com a diferença de forma respeitosa, valorizando também o outro, sem deixar de valorizar a si mesmo. Por conseguinte, os sistemas educacionais deveriam preocupar-se em preparar cidadãos capazes de valorizar e respeitarem diferentes culturas e de conviver com elas, porém na prática escolar cotidiana sabe-se das dificuldades que essas ações representam.

O campo da educação vem tratando essas questões de forma progressiva e, somente a partir da última década é que expressa, com maior definição, as preocupações multiculturais no debate sobre pluralidade e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional.

Gonçalves e Silva (2004) revelam que, embora desde o final dos anos 80 algumas universidades brasileiras venham realizando abordagens curriculares numa perspectiva multiculturalista, somente nos anos 90 que ocorre um crescimento da produção acadêmica, visando ao aprofundamento da temática, porém é na última década que se observa nitidamente o aumento nas produções na área educacional. Tais estudos vêm conquistando maior adesão nos anos iniciais do século XXI, conforme se pode confirmar na literatura educacional disponível sobre o assunto, inclusive em sites eletrônicos na internet.

Esta discussão sobre multiculturalismo tem se evidenciado nos meios educacionais brasileiros, em artigos, teses, dissertações, reflexões e eventos que questionam práticas pedagógicas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na prática educacional.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

Para Canen (2007), os problemas que se apresentam, particularmente na área educacional, no mundo complexo e contemporâneo, não podem reduzir-se a olhares que fecham em campos disciplinares de fronteiras rígidas. Ao contrário, são exigidas respostas complexas, mestiças, híbridas. Sínteses criativas, a partir de olhares plurais, só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais, propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadora de congelamentos identitários e preconceitos (CANEN, 2007, p. 101).

Nesta perspectiva, a escola deve ser reconhecida como um importante *lócus* cultural, onde a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora. Neste espaço devem ser desvelados e denunciados processos excludentes, promovido o rompimento de olhares hierarquizado sobre as diferentes, realizadas reflexões sobre a relação entre cultura e poder, desenvolvido ideias em torno de uma cidadania crítica, respeito à diversidade entre outros (CANEN, 2008).

No currículo escolar, o multiculturalismo, não deve constituir-se como um “adendo”, mas horizonte de trabalho. Ele deve impregnar estratégias, conteúdos e práticas normalmente trabalhados em aula pelo educador (CANEN, 2007). Não apenas como questões a serem respondidas pela Equipe Multidisciplinar da escola. Nesse sentido, conforme salienta Canen, reforça-se o papel do educador como pesquisador constante de sua prática. Ele deve construir no seu cotidiano perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelamento identitário.

É importante que o educador tenha consciência dos tipos de perspectivas pelas quais o multiculturalismo pode ser compreendido, bem como os objetivos multiculturais que se deseja alcançar. Nada impede que o professor faça uso de estratégias plurais e práticas, desde aquelas vinculadas a perspectivas mais folclóricas àquelas associadas a perspectivas mais críticas do multiculturalismo (CANEN, 2007).

A referida autora exemplifica a situação em que um educador deseja trabalhar em uma perspectiva multicultural crítica pós-modernizada ou pós-colonial. Uma idéia seria propor uma tarefa que exija crítica cultural, em que os alunos tentem identificar vozes silenciadas e/ou estereotipadas, em livros didáticos e outros materiais.

Quanto a esse aspecto, Candau defende:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.(CANDAUI, 2008, p. 52)

Entende-se assim, que as propostas associando multiculturalismo e educação devem se situar em um contexto mais amplo do que as práticas políticas<sup>9</sup> têm imposto, pois, ao contrário de propiciar uma formação adequada, pode-se simplesmente, privilegiar uma formação sem nenhum compromisso político, social e cultural com a diversidade.

Dessa forma, é importante o envolvimento da sociedade de modo geral e toda comunidade escolar nesse processo, visto que a escola é o resultado de um conjunto complexo de interesses e precisa do envolvimento de todos para superar os desafios e dar conta das demandas e exigências sociais, bem como de cumprir o papel de formar sujeitos ativos, criativos e interessados na emancipação humana como finalidade última de todo processo formativo.

A educação multicultural só será possível se, todos forem capazes de vivenciar os valores democráticos da participação, da responsabilidade, do respeito aos direitos e às opiniões dos outros e da solidariedade.

Para Santos e Canen (2007), uma prática multicultural crítica ajudaria no combate às reações discriminatórias percebidas na escola, pois mostra as relações entre cultura e poder, abrindo espaços para as vozes culturais que antes eram silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiando preconceitos, identificando origens históricas dos mesmos e promovendo um horizonte emancipatório e transformador.

Existem diferentes visões para a construção de um currículo abrangente, que seja multicultural, que trabalhe as relações raciais, suas culturas e diversidades. Canen e Moreira(2001) afirmam que não existe receita para elaboração de currículos multiculturais, mas argumentam que algumas linhas gerais podem ser sugeridas:

Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população. Vale envidar esforços para engajar docentes e discentes no exame da inserção de suas identidades culturais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes. (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 31)

---

<sup>9</sup> O tema sobre Políticas Públicas foi tratado de maneira mais aprofundada a partir da página 78.

Quanto à diminuição do preconceito, o que não é tão fácil, a exemplo do Brasil em que a exclusão dos negros, índios vem desde a colonização portuguesa, o que pode ser feito é incorporar nos currículos das instituições formadoras de professores a temática multicultural, seja as instituições públicas ou privadas.

A ideia é transformar a escola em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor (a), como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico (a) cultural (Sarlo, 1999) e propiciar ao(à) estudante a compreensão de que tudo que passa por "natural" e "inevitável" precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 163).

Os procedimentos a serem seguidos para a efetivação de currículos multiculturais na formação de docentes são: “associação de elementos cognitivos e afetivos na prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos, específicos e pedagógicos; reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais.” (MUNANGA, 2004, p. 188).

Assim, sabe-se da importância do currículo na formação docente e que este precisa abranger, obrigatoriamente, o multiculturalismo, para que se forme o professor com essa nova visão híbrida e globalizada. Contribuindo, desta forma, para que os docentes e discentes sejam capazes de lutar por uma sociedade livre de preconceitos.

Essa formação multicultural é relevante, visto que serão os futuros professores responsáveis e, multiplicadores de uma educação antirracista na escola.

Para Canen e Oliveira (2002) há uma dupla dimensão que caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de se promover a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

O argumento defendido é que, se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

Canen (2002) mostra que a questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais.

Nesse sentido, sendo a escola um lugar de confronto ideológico, em que os

interesses hegemônicos tentam impedir que o conhecimento seja socializado e apropriado pelas forças contra hegemônicas, a utilização de estratégias multiculturais contribuiria para desenvolver caminhos capazes de lidar com a diversidade cultural, bem como proporcionar o enfrentamento a preconceitos com relação às diferenças, conforme esclarecem Canen e Canen (2005a).

Nota-se que há várias propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em geral, enfatizam aspectos que se relacionam com o filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural, entre outros. Porém, as questões relativas à prática pedagógica nas salas de aula, as implicações do multiculturalismo para a didática, têm sido pouco abordadas.

Um dos autores norte-americanos, que mais tem focalizado estas questões na perspectiva didático-pedagógica, é James A Banks, conceituado especialista na área com ampla produção acadêmica, professor e atualmente diretor do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington. Banks é extremamente envolvido com a questão das relações entre multiculturalidade e educação e assume uma perspectiva de caráter liberal.

Candau mostra a educação multicultural na visão de Banks:

A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas, e situar-se em contextos diferentes de sua origem.(BANKS, 1999: 2 apud CANDAU, 2002, p.85)

Para Banks (1999), a educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional. Nesse sentido, propõe um modelo para o seu desenvolvimento na escola baseado em cinco dimensões inter-relacionadas. Banks afirma que costuma - se focalizar apenas uma das dimensões acima propostas, reduzindo-se assim o horizonte da educação multicultural.

Na escola, esta visão reducionista seria expressa pelo entendimento do multiculturalismo como apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. Propõe a ênfase não no ou, mas sim no e. Enumera também as características principais que devem informar uma escola e prática educativas orientadas por esta

perspectiva.

Uma das principais dificuldades que os professores encontram para assumir a perspectiva multicultural, não deriva, em geral, de objeção ao seu sentido e finalidades propostas e, sim à insegurança que provoca por não se ter clareza de como utilizá-la no dia a dia da sala de aula.

De acordo com Candau, o autor James Banks em seu livro “An introduction to multicultural education” (1999), propõe um modelo próprio de educação multicultural para ser referencia no dia-a-dia das escolas, baseado em cinco dimensões interligadas:

- Integração do conteúdo: está relacionada à maneira como os professores utilizam exemplos, dados e informações referidas a diferentes culturas e grupos, para mostrar e ilustrar conceitos chaves, princípios, generalizações e teorias das diferentes matérias, disciplinas ou áreas de atuação.

- Processo de construção do conhecimento: refere-se ao processo utilizado pelos professores para ajudar os alunos a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses inerentes a uma determinada disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído por eles. O objetivo é fazer com que os alunos percebam que o conhecimento sistematizado está contextualizado, é histórico, dinâmico, portanto, não é neutro, possui aspectos éticos e políticos.

- Pedagogia da equidade: esta dimensão existe quando os professores mudam sua forma de ensinar utilizando-se de uma variedade de estilos de ensino, coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais, de maneira a facilitar o aproveitamento escolar dos alunos de diversos grupos raciais, étnicos e de classes sociais.

- Redução do preconceito: é uma das dimensões que caracteriza uma educação multicultural, o que significa ter como um princípio básico, o desenvolvimento junto aos educandos de uma postura racial e étnica mais positiva. Focaliza atitudes dos alunos em relação à raça e como as ações dos educandos podem ser modificadas por intermédio de métodos de ensino, determinados materiais e recursos didáticos.

Segundo o autor, no âmbito desta dimensão, também estão as pesquisas e as práticas que indicam os caminhos possíveis para que os educadores possam planejar intervenções que ajudem os alunos adquirirem um sentimento e, principalmente, um relacionamento mais positivo com outros grupos raciais e étnicos. Para Banks (1999),

desenvolver um sentimento, uma postura e um relacionamento positivo com outros grupos raciais não é uma realidade dada e sim, deve ser construída, estimulada. Para uma educação multicultural, os educandos devem ser ajudados nesta direção.

- Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: esta dimensão “promove um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais, possam experimentar a equidade educacional e o reforço de seu poder na escola”. (BANKS,1999, p. 2 apud CANDAU, 2005, p.26-27)

Assim, nota-se que este modelo aborda a educação intercultural na escola a partir de um enfoque institucional. Incorpora elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo.

Para Banks (1999), a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional, com a principal finalidade de favorecer a todos os estudantes para que desenvolvam atitudes, habilidades, e adquiram conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, também para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem.

Banks (1999, p. 2) afirma que, desde os anos 60, procuram-se explicações para justificar o fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares ou de determinados grupos étnicos menos favorecidos, como negros e índios. Porém, para o autor, dois enfoques básicos permitem diferenciar as diversas propostas de educação multicultural.

O primeiro, da privação cultural, parte do pressuposto de que o fracasso destes alunos está motivado pela cultura em que foram socializados, que não coaduna com a cultura escolar vigente, e que não lhes favoreceu experiências fundamentais para o bom desempenho escolar.

Para Banks, os adeptos desta perspectiva consideram a cultura de origem dos alunos, como o maior problema e não a cultura da escola. Desta forma, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das defasagens culturais dos alunos. Pode-se dizer que este paradigma reconhece a diversidade cultural, mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando a relação entre elas de superior a inferior. Neste sentido, desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença.

Quanto ao segundo paradigma, que Banks intitula da diferença cultural, parte da afirmação de que diferentes culturas possuem valores, linguagens, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que precisam ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. Neste sentido, os seus defensores se opõem ao primeiro paradigma e deslocam o centro da questão. O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas, a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter homogeneizado e monocultural.

Outro aspecto trabalhado por Banks se relaciona, às estratégias utilizadas para se transformar o currículo, na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural. O autor distingue quatro abordagens que podem indicar diferentes níveis de mudança curricular:

- 1) O nível mais elementar é o que enfatiza, sem afetar o currículo formal, as contribuições das diferentes culturas através da introdução no cotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos relativos a diversas culturas.
- 2) A abordagem aditiva procura afetar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas, sem afetar sua estrutura básica.
- 3) O enfoque transformador, em contraste com o aditivo, reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, entre outros, provenientes de diferentes tradições culturais.
- 4) O enfoque, da ação social, estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que suponham envolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria-prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Certamente a introdução da perspectiva multicultural no dia a dia das escolas e da sala de aula, provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras.

Nos últimos tempos, com as mudanças no campo da educação multicultural, que defendem a educação dos grupos minoritários, segundo um currículo especial, de acordo

com a situação de inferioridade, têm surgido propostas que apontam para soluções que reconheçam o multiculturalismo.

Admitindo que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 7-38), ele não pode ser negligenciado nos processos de educação que pretendem contemplar as características culturais dos alunos a quem se destina.

Nesta linha teórica, a compreensão dos efeitos gerados pelos processos de desenvolvimento de um determinado currículo, tem de passar por análises que tenham em consideração, quer as ideologias e valores que o orientam, quer as características e os contextos onde ocorre a formação, ou seja, precisam passar pela análise do que se ensina e das realidades de quem ensina, como ensina e de quem se deseja ensinar.

Historicamente, os professores têm um papel no desenvolvimento do currículo, que se enquadra mais no perfil do "professor-transmissor" de um currículo, feito à sua medida, do que o de um "professor-implementador ativo" de currículo.

De fato, no tocante ao currículo, pode-se considerar que os professores podem ficar neutros diante de currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas ao modelo definido pelo macrosistema; um papel mais ativo em currículos oficiais que permitem, na sua implementação algumas adaptações, face às especificidades educativas e, um papel de protagonista na tomada de decisões em currículos que se constroem a partir das ações projetadas e desenvolvidas pelo próprio professor.

À atitude do professor neutro, que consome e fielmente transmite o currículo oficial, opõe-se outra atitude progressivamente mais ativa e, que vai caminhando no sentido de um educador que toma decisões, construindo e configurando o próprio currículo. Por outro lado, se considerar o que significa ensinar e participar na educação de grupos de alunos que são diferentes entre si, conclui ser importante aos professores esta atitude interveniente e que reflete a substituição de uma "mentalidade tecnicista" por uma "mentalidade curricular".

De fato, em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas, homogeneizadores e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêem e se sentem legitimados. Se o objetivo é uma “escola para todos” tem de partir da consideração

do multiculturalismo, onde os silêncios, as marginalizações e o desconhecimento são substituídos pelos diversos contributos.

Estas atitudes, que não se coadunam com o mero domínio, por parte dos professores, de técnicas e estratégias que se apliquem de modo universal, ao exigirem uma contínua procura dos “caminhos” e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam os professores, não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas como intervenientes ativos nos processos de inovação e configuração curricular.

O docente de hoje precisa promover uma educação que seja intercultural [...]em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas presentes na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, de não confundir, de não fazer amálgamas, de não misturar [...]. (BIZARRO & FRAGA, 2011, p. 63)

Uma educação inter/multicultural exige de cada professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar. Argumentações que têm sido feitas, do ponto de vista social e educativo, aos princípios que orientam a assimilação ou homogeneização cultural, apontam para o caráter injusto e empobrecedor que esta perspectiva transporta.

Decorrente das críticas feitas às práticas monoculturalistas e assimilacionistas, que perante a diferença optam por uma atitude que ignora a diferença, ou por uma atitude que preenche os aspectos considerados em déficit à cultura hegemônica, outras correntes têm surgido apoiadas em ideias que reconhecem a existência de culturas diversas, o direito à diferença e o enriquecimento que pode advir dessas interações. É no quadro desta postura que se situa a educação multicultural.

O reconhecimento pela escola, e na escola, de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões ao nível das autoestimas dos sujeitos, dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes. É nisto que cada profissional da educação tem de acreditar, se quiser vencer o fatalismo do insucesso escolar e, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Perrenoud (1991) fala da necessidade dos professores fazerem uma série de lutos se o insucesso escolar os incomodar e se quiserem evoluir no sentido de uma diferenciação pedagógica. E, para fazer esse luto, refere: a necessidade de se reconhecer que o insucesso é evitável; em vez de se procurar um culpado, reconhecer-se as próprias responsabilidades para esse insucesso; encontrar prazer em lutar contra o insucesso; encontrar formas eficazes de ajudar os alunos em dificuldades; vencer as inércias e as rotinas; pôr em ação

as certezas didáticas tendo consciência de que as situações de resistência de alguns alunos estão muitas vezes na base de soluções mais inovadoras; valorizar dinâmicas da instituição e o trabalho em equipe.

É também uma atitude orientada por estes princípios que se enquadra numa educação multicultural. Perante a diversidade dos alunos, um professor que desenvolve práticas que contemplam essas especificidades acredita nas vantagens que daí decorrem e transporta para a escola os saberes do cotidiano dos diversos grupos, trabalhando-os, não de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizada e vivenciada por processos interligados.

Esta atitude educativa imbui os professores de uma mentalidade curricular que lhes permite ultrapassar o paradigma técnico-burocrático e o peso das rotinas, e assim conceberem projetos ajustados às realidades em que trabalham.

Na sequência do aporte teórico abordado, no capítulo a seguir será realizado o levantamento e análise dos dados, obtidos na investigação sobre o multiculturalismo e como as práticas pedagógicas têm sido discutidas e/ou influenciadas por preocupações multiculturais na produção acadêmica da área educacional.

### 3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar dados e resultados de um estudo, baseado nas informações contidas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este estudo restringe-se especialmente, a trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas de Pós-Graduação em Educação.

A partir do levantamento teórico, em um primeiro momento, os descritores multiculturalismo, interculturalismo, diversidade e educação multi/intercultural como foram lançados como "palavras-chave" no banco de dados da CAPES<sup>10</sup>, com isso, conseguiu-se o montante de 1090 teses e dissertações que incorporam, de forma explícita, o descritor do multiculturalismo em suas reflexões, na área da educação, no que compreende o recorte temporal de 2011 a 2012, visto que na busca realizada no referido portal, os trabalhos disponíveis para pesquisa datavam do referido período, não sendo possível visualizar os trabalhos dos anos anteriores, conforme a proposta inicial da presente pesquisa, que estava definida para o período de 2003 a 2013.

Acredita-se que com as mudanças ocorridas na efetivação das buscas, o Banco de dados da CAPES, só fornece trabalhos completos de 2011 em diante e, este fato acabou por definir o recorte temporal da presente pesquisa, ou outra possibilidade a ser cogitada é que realmente inexistem trabalhos consistentes sobre o multiculturalismo na área educacional com datas anteriores aos anos de 2011 e 2012.

Apesar dessa possibilidade, ainda nota-se que a pesquisa multicultural na área da educação, apesar de demonstrar um grande potencial de produção, ainda é pouco explorada. Analisando, percebe-se que somente nas últimas décadas, que se enfatiza a questão multicultural e, apesar da vasta literatura nacional e internacional abordarem a diversidade cultural há décadas, ressaltando questões importantes sobre o tema em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças, o que se observa, na prática, no meio acadêmico ainda é um paradoxo.

As produções científicas na área educacional com esta temática são escassas e datadas recentemente. Chama-se a atenção, pois atualmente o multiculturalismo é exaustivamente defendido e discutido no seio da sociedade e pesquisas desta natureza são tão raras no meio educacional, sobretudo nas Universidades. Esse fato é preocupante, pois

---

<sup>10</sup>Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>> acesso em 09/14- atualizada em 06/15.

é impossível pensar numa educação multicultural sem questionar sobre o professor e sobre sua formação.

Diante deste cenário, o que se pode cogitar é que as instituições de educação, inseridas neste contexto sócio-histórico-cultural e, responsáveis pela formação docente, deveriam concretizar estratégias multiculturais que permitam superar os binômios estabelecidos. Isto, em contraposição a modelos de formação docente, assentados em uma pretensa homogeneidade social, a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados.

Iniciando, então, essa revisão bibliográfica, obteve-se como resposta a essa seleção um total de 262 trabalhos, os quais serão avaliados se atendem aos critérios de análise, visto que não basta aparecer as palavras relacionadas com os descritores, no título, palavras-chave ou resumo, mas sim conter informações pertinentes e em acordo com o recorte teórico selecionado.

No descritor “Multiculturalismo” encontrou-se 135 (cento e trinta e cinco) registros; a princípio foram selecionados 29 (vinte e nove) trabalhos, por apresentarem potenciais para serem analisados. Porém, salienta-se que na avaliação dos trabalhos para seguirem para a análise, observou-se que somente 05 (cinco) trabalhos estavam mais intimamente relacionados com o recorte teórico estabelecido. Desta forma, dos 29 trabalhos selecionados, 22 (vinte e dois) são dissertações de Mestrado e 7 (sete) são teses de Doutorado; os demais 106 (cento e seis), apesar de terem vindo como resposta à primeira etapa da busca, não foram selecionados pois, não faziam referência direta a questões relacionadas à educação.

No descritor “Interculturalismo” encontrou-se 09 (nove) trabalhos, sendo apenas 01 (uma) tese selecionada, porém, não será analisada por repetir no descritor Multiculturalismo.

Para o descritor “Diversidade Cultural” apareceram 798 (setecentos e noventa e oito) trabalhos na busca. Foram selecionados 174 (cento e setenta e quatro) trabalhos, que aparecem palavras relacionadas com a pesquisa, porém na avaliação para análise, somente 07 (sete) corresponderam aos interesses do presente estudo. Do total levantado, 131 (cento e trinta e um) são dissertações e 43 (quarenta e três) são teses; os demais trabalhos foram descartados por não atenderem aos critérios de busca.

No descritor “Educação Multicultural” apareceram 42 (quarenta e dois) registros, e foram selecionados 16 (dezesseis), que também possuem potenciais para análise; sendo 12 (doze) dissertações e 04 (quatro) teses, porém após um refinamento destes trabalhos, apenas um foi analisado por apresentar mais nítido a relação com a pesquisa.

Para o descritor “Educação Intercultural” foram encontrados 106 registros (cento e seis), sendo selecionados 42 (quarenta e dois) com potenciais para análise; sendo 30 (trinta) dissertações e 12 (doze) teses, porém foram analisados somente dois trabalhos deste descritor por estar relacionado com o recorte teórico e critérios estabelecidos para análise.

Pode-se constatar que do total de trabalhos (261) avaliados com potenciais para análise, (sendo 29 trabalhos de multiculturalismo; 174 da Diversidade Cultural; 42 da Educação Intercultural e 16 de Educação Multicultural), foram efetivamente analisados um total de 15 trabalhos, o que corresponde a aproximadamente 5,75% do total dos trabalhos selecionados.

Salienta-se que vários trabalhos, foram avaliados e muitos não estavam associados diretamente com a educação e não abordavam a questão da prática pedagógica; alguns se encontravam repetidos nos descritores; outros não estavam disponíveis em sua versão completa para análise; outros ainda não correspondiam ao recorte teórico proposto e aos objetivos definidos na pesquisa.

Desta forma, neste momento, priorizou-se os trabalhos que mais correspondiam aos propósitos da pesquisa, enfatizando que todos os trabalhos são igualmente relevantes. Os que também possuem “potenciais” para serem analisados, não foram selecionados neste momento por não corresponderem ao objetivo proposto pelo presente trabalho, ficando para serem analisados em fases posteriores. Desta forma, optou-se pelos quinze trabalhos que, neste momento, mais se relacionaram com a proposta desta pesquisa.

Na tabela 1 abaixo, pode-se observar os dados do levantamento dos trabalhos acadêmicos:

**Tabela 1:** Quadro da pesquisa

<b>Descritores</b>	<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados (1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos com “potenciais” para análise<sup>11</sup></b>	<b>Trabalhos descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
<b>Multiculturalismo</b>	135	106	29 (24 dissertações e 5 teses)	24	05
<b>Interculturalismo</b>	09	09	01 (tese) que se repete no descritor multiculturalismo	09	00
<b>Diversidade cultural</b>	798	624	174 (131 dissertações e 43 teses)	167	07
<b>Educação Multicultural</b>	42	26	16 (12 dissertações e 04 teses)	15	01
<b>Educação Intercultural</b>	106	64	42 (30 dissertações e 12 teses)	40	02
<b>TOTAL</b>	1090	829	262	255	15

Conforme Bardin (2009, p. 123): “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

Desta forma, foram analisados somente os trabalhos que corresponderam ao recorte teórico escolhido e/ou aos objetivos propostos e, que permitiram uma análise e relação com as práticas pedagógicas.

<sup>11</sup>Trabalhos apresentam-se com “potenciais” para análise, pois constam palavras relacionadas com os respectivos descritores, porém somente serão analisados os que possuem conteúdo de acordo com o aporte teórico estabelecido nesta pesquisa.

**Tabela 2 – Multiculturalismo**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados 1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Selecionados com potencial para análise</b>	<b>Trabalhos descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos analisados</b>
<b>2011</b>	70	54	16	13	03
<b>2012</b>	65	52	13	11	02
<b>Total</b>	135	106	29	24	05

**Tabela 3 – Interculturalismo<sup>12</sup>**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados (1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Selecionados com “potenciais” para análise</b>	<b>Trabalhos Descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Analisados</b>
<b>2011</b>	4	03	01	01	00
<b>2012</b>	5	05	00	05	00
<b>Total</b>	9	08	01	01	00

**Tabela 4 – Diversidade Cultural**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados (1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Selecionados com “potenciais” para análise</b>	<b>Trabalhos Descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Analisados</b>
<b>2011</b>	371	290	81	75	06
<b>2012</b>	427	334	93	92	01
<b>Total</b>	798	624	174	167	07

**Tabela 5 – Educação Multicultural**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados (1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Selecionados com “potenciais” para análise</b>	<b>Trabalhos Descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Analisados</b>
<b>2011</b>	26	17	9	08	01
<b>2012</b>	16	9	7	07	00
<b>Total</b>	42	26	16	15	01

<sup>12</sup> Os trabalhos do descritor Interculturalismo não foram analisados, pois repetiram no Multiculturalismo.

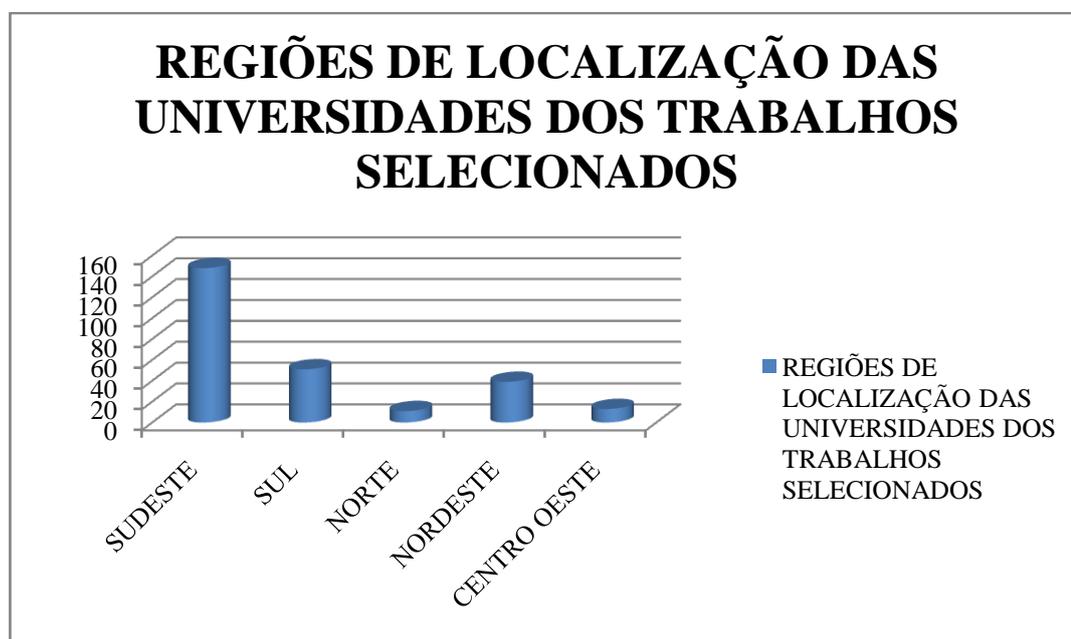
**Tabela 6– Educação Intercultural**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Descartados (1ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Selecionados com “potenciais” para análise</b>	<b>Trabalhos Descartados (2ª fase de seleção)</b>	<b>Trabalhos Analisados</b>
<b>2011</b>	55	33	22	21	01
<b>2012</b>	51	31	20	19	01
<b>Total</b>	106	64	42	40	02

Nas tabelas 2; 3; 4; 5 e 6 fez-se o levantamento do total de trabalhos que atendiam aos descritores: multiculturalismo, interculturalismo, diversidade cultural, educação multicultural e educação intercultural.

A partir da pesquisa no Banco de dados da CAPES, na primeira fase foram selecionados trabalhos com “potenciais” de análise, por apresentarem em sua descrição palavras-chaves sobre a temática abordada, porém na segunda fase ao ler mais detalhadamente estes trabalhos, notou-se que não apresentavam relação com o recorte teórico selecionado para o estudo em questão. Ficando suas análises para um trabalho futuro.

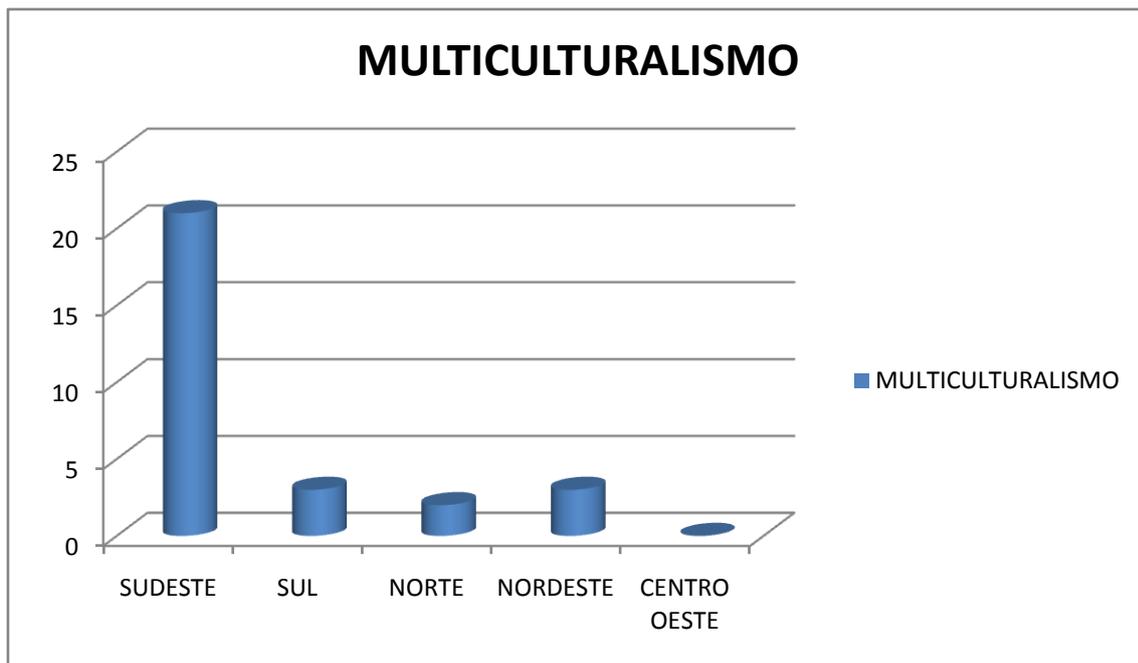
**Gráfico 1: – Regiões onde se localizam as Universidades de todos os trabalhos selecionados para avaliação**



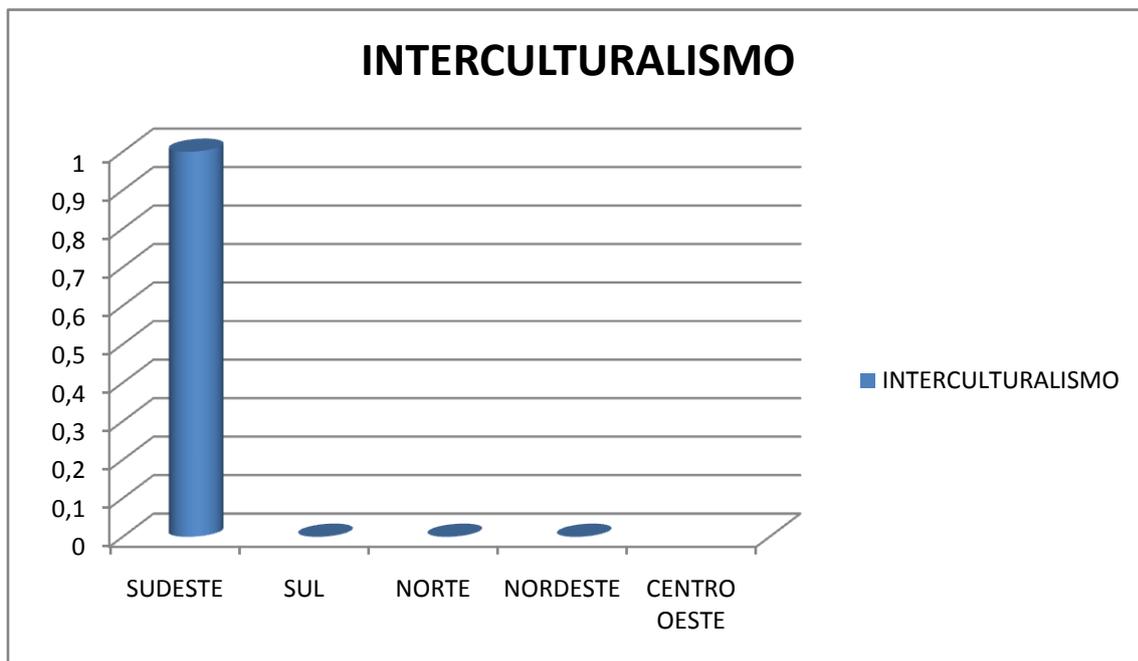
Pode-se observar a produção distribuída por regiões de acordo com o gráfico 1. No qual se percebe a concentração dos trabalhos nos estados do sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e sul (Rio Grande do Sul e Paraná). Não se pode ignorar, em relação a esses dados, a alta concentração de programas de Pós-Graduação nessas regiões em detrimento às demais, no entanto é importante considerar que o número de Universidades varia para cada região, assim como a população e o universo de trabalhos, que é quantitativamente maior nas regiões sudeste e sul em relação ao nordeste, ao centro-oeste e ao norte.

Ainda, salientando que a quantidade maior de trabalhos nas regiões sudeste e sul é devido à maior concentração de instituições de ensino superior nestas regiões do país. Estas Universidades em que têm desenvolvido o maior número de pesquisas sobre multiculturalismo estão justamente nas regiões em que as Universidades estão mais consolidadas e, por isso, recebem um volume maior de recursos para desenvolver projetos, além de ter maior número de Programas de Pós-Graduação e isso justifica a maior produção de dissertações e teses.

**Gráfico 2**



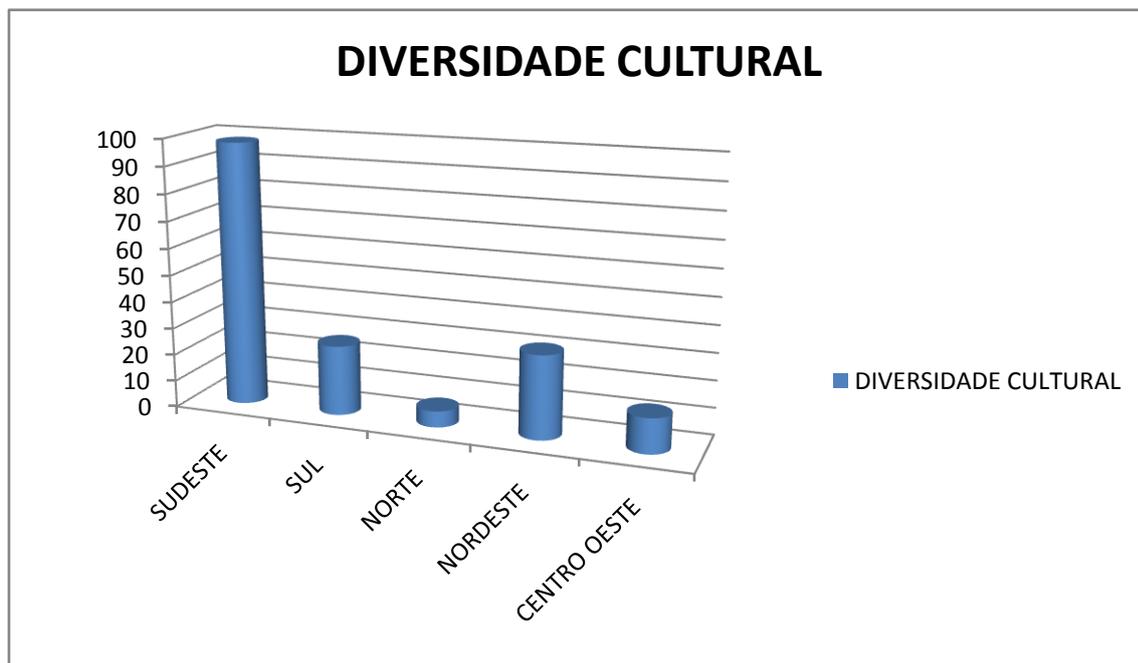
**Gráfico 3**



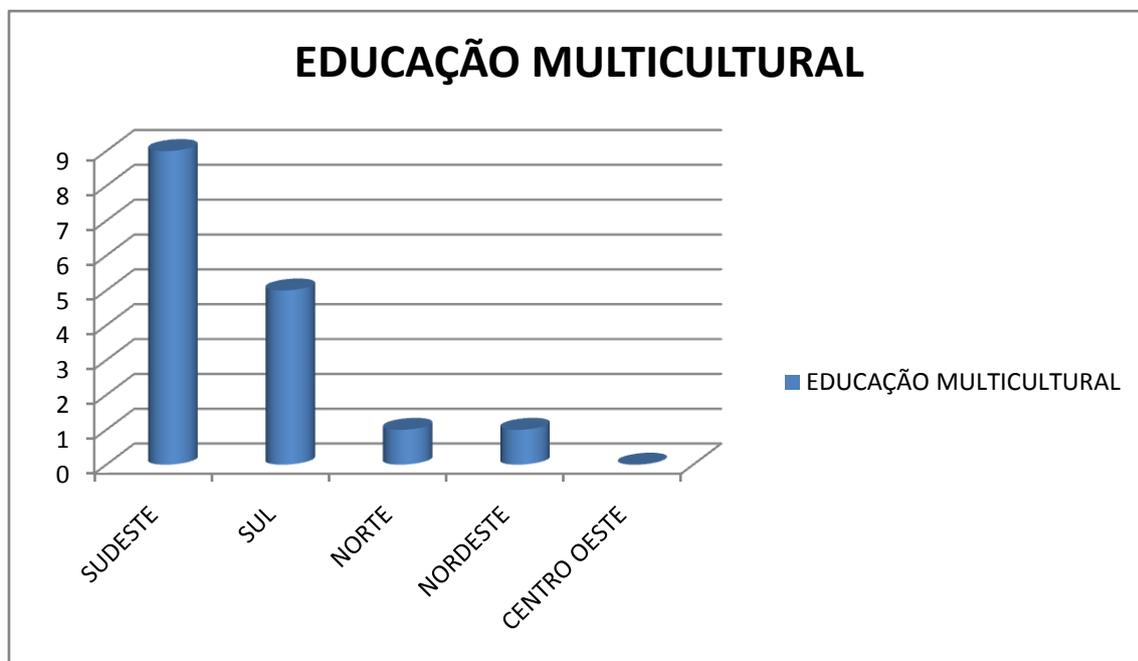
Observa-se que pelo fato do conceito “Multiculturalismo” ter sido explorado a mais tempo pelos teóricos e pesquisadores, este aparece com maior ênfase e frequência, nos trabalhos e pesquisas.

Já, o termo “Interculturalismo”, apresentado mais recentemente, aparece com menor intensidade.

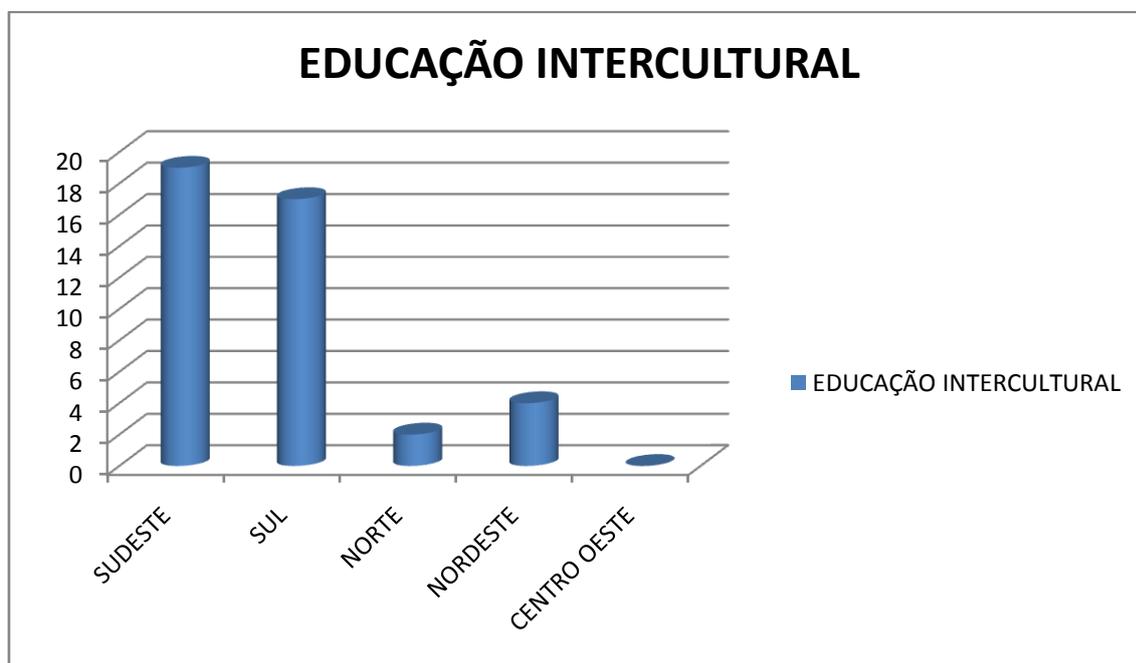
**Gráfico 4**



**Gráfico 5**

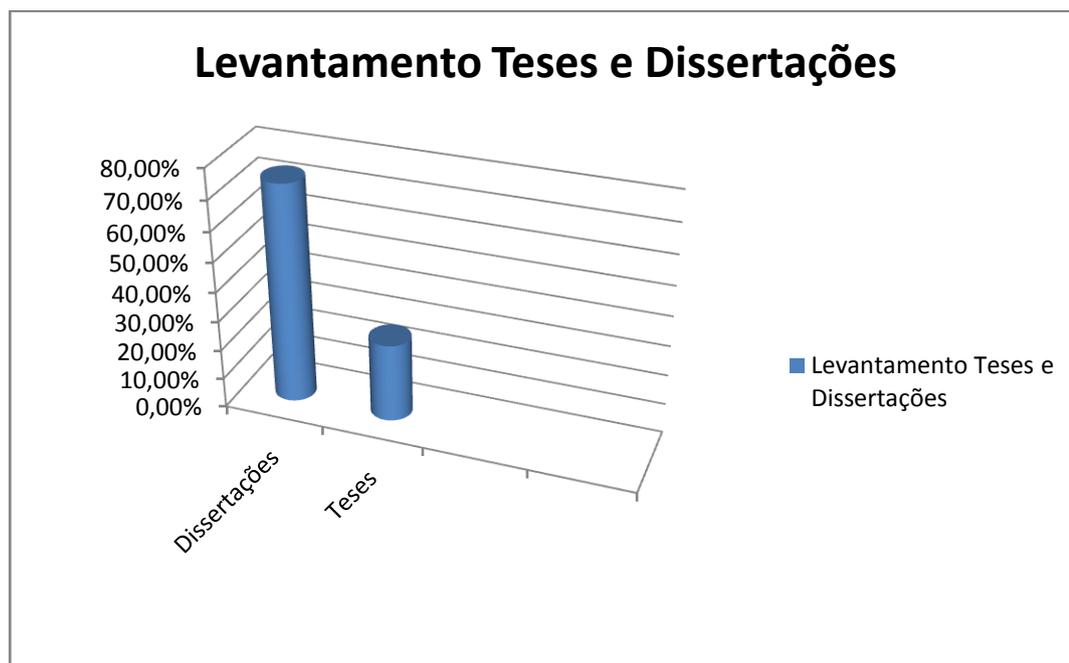


**Gráfico 6**



**Gráficos 1, 2, 3, 4,5 e 6:** - Levantamento de dados sobre as regiões onde se localizam as Universidades que abordam os temas: Multiculturalismo, Diversidade Cultural, Educação Multicultural e Educação Intercultural, dos trabalhos selecionados por descritores.

**Gráfico 7: Quantidade total de teses e dissertações**



Dos 262 trabalhos selecionados, 193 (73,7%) são dissertações de Mestrado e 69 (26,3%) são teses de Doutorado, conforme demonstrado no gráfico7.

Este índice se explica pelo fato de nos Programas terem mais alunos no Mestrado e, conseqüentemente ampliam-se as pesquisas nesta área.

**Tabela 7– Trabalhos selecionados para análise de acordo com os descritores**

<b>Descritor: Multiculturalismo</b>				
<b>Autores</b>		<b>Títulos</b>	<b>Ano</b>	<b>Universidade/Curso</b>
1. Marta Maria Simionato,		O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola	2012	Universidade Federal de Santa Catarina (Doutorado)
2. João Carlos Pio de Souza		Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG.	2011	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. (Mestrado)

3. Giseli Pereli de Moura Xavier	A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade.	2011	Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Doutorado)
4. Fernanda Nunes Ferreira	Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental.	2012	Universidade Católica de Santos. (Mestrado)
5. Karla de Oliveira Santos	As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.	2011	Universidade Federal de Alagoas. (Mestrado)
<b>Descritor: Diversidade Cultural</b>			
1. Alessandra Genro de Souza	Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural.	2011	Fundação Universidade de Passo Fundo. (Mestrado)
2. Carlos Igor De Oliveira Jitsumori	Educadores, a diversidade cultural e a produção de identidades/diferenças no espaço escolar.	2011	Universidade Católica Dom Bosco. (Mestrado)
3. Deize Denize Ponciano	História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do Estado de São Paulo.	2011	Universidade do Oeste Paulista. (Mestrado)
4. Valeria Aparecida Mendonca de Oliveira Calderoni	Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas.	2011	Universidade Católica Dom Bosco. (Mestrado)

5. Mayara Silverio Batista Rosa	As representações dos indígenas no livro didático de história do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande / MS.	2012	Universidade Católica Dom Bosco. (Mestrado)
6. Neide da Silva Campos	Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar.	2011	Universidade Federal de Mato Grosso. (Mestrado)
7. Tatiane Cosentino Rodrigues	Ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas.	2011	Universidade Federal de São Carlos. (Doutorado)
<b>Descritor: Educação Intercultural</b>			
1. Diana Sayão Vieira	Educação de jovens e adultos e pluralidade cultural: a realidade de um Colégio supletivo de Ensino Médio.	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Mestrado)
2. Maria Conceição Coppete.	Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência.	2012	Universidade Federal de Santa Catarina (Doutorado)
<b>Descritor: Educação Multicultural</b>			
1. Sonia Maria Lourenço Lucas Ribeiro	Projeto escolas do amanhã: possibilidades multiculturais?	2011	Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Mestrado)

Os trabalhos acima informados foram selecionados para serem analisados, pois correspondem diretamente ao aporte teórico proposto nesta pesquisa.

**Tabela 8: - Distribuição de trabalhos por Instituição Superior de Ensino e ano de publicação para os trabalhos a serem analisados.**

<b>Universidades</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>	<b>Ano</b>
<b>Universidade Federal de Santa Catarina</b>	02	2012
<b>PUC de Minas Gerais</b>	01	2011
<b>Univers. Federal do Rio de Janeiro</b>	02	2011
<b>Universidade Católica de Santos</b>	01	2012
<b>Universidade Federal de Alagoas</b>	01	2011
<b>Fundação Universidade de Passo Fundo</b>	01	2011
<b>Universidade Católica Dom Bosco</b>	03	2011(2); 2012(1)
<b>Universidade do Oeste Paulista</b>	01	2011
<b>Universidade Federal do Mato Grosso</b>	01	2011
<b>Universidade Federal de São Carlos</b>	01	2011
<b>PUC do Rio de Janeiro</b>	01	2011

Em se tratando da temática do pluralismo cultural, parece relevante registrar a importância de se fomentar pesquisas nas diversas regiões brasileiras. Conforme expresso em outro trabalho (CANEN & GRANT, 1999), determinantes globais e locais se interpenetram de formas múltiplas, em sínteses e hibridizações também plurais. Estudos locais e regionais podem, pois, fornecer subsídios importantes para que se vislumbrem pontes entre o global e o local, em traduções diversas do multiculturalismo.

**Tabela: 9 – Critérios e Seleções dos trabalhos**

<b>Principais áreas temáticas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Multiculturais Explícitos</b>	<b>Potenciais Multiculturais</b>
<b>Práticas Pedagógicas</b>	05	03	02
<b>Currículo</b>	03	02	01
<b>Formação de Professores</b>	03	03	00
<b>Educação e relações Étnico-Raciais</b>	04	04	00

Na tabela 9 foram selecionadas as categorias (classes em que se dividem as ideias ou os termos), com a finalidade de agrupar os trabalhos analisados por termos mais mencionados nos textos.

A escolha destas categorias foi motivada pelos seguintes critérios: Práticas Pedagógicas e Currículo por abordarem diretamente questões relacionadas à prática pedagógico-curricular do professor; Formação de Professores por tratar da questão de formação inicial ou continuada de professores; e Educação e Relações Étnico-Raciais por apresentarem categorias que possuem potenciais multiculturais como questões de raça e etnia.

Em cada análise, primeiramente serão destacados, os seguintes itens do trabalho: nome do(a) autor(a); ano; título; tema; recorte sócio temporal ou hipóteses; metodologia da pesquisa; resultados encontrados e conclusões do (a) pesquisador (a) e por fim a análise da relação entre multiculturalismo e práticas pedagógicas. Enfatiza-se que as informações do trabalho a ser analisado estarão compilados em um único parágrafo e as demais observações feitas pela pesquisadora serão distribuídas nos demais parágrafos. Lembrando que os trabalhos estão distribuídos por categorias, conforme poderá ser observado nas análises a seguir:

### **3.1 Práticas Pedagógicas (05)**

[Trabalho1]

Marta Maria Simionato (2012), em seu trabalho com o título: “O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola”, aborda o tema: educação bi/multilíngue e investigou o processo de alfabetização em uma comunidade escolar localizada em contexto de imigração ucraniana, em Prudentópolis/PR, onde se concentra o maior número de descendentes de ucranianos do Brasil. A metodologia de pesquisa foi de ordem etnográfica, que investigou o contexto linguisticamente complexo vivenciado por uma turma de crianças em processo inicial de alfabetização e sua professora, também descendente de ucranianos. Os resultados indicaram que a língua ucraniana falada na comunidade e usada como língua social adentra à escola pelos falares das crianças e da professora, porém, ali, pouco espaço encontra para reverberar-se e, aos poucos, vai caindo em desuso, e a obrigatoriedade da alfabetização em língua portuguesa, sem levar em conta essa situação específica, desestabiliza a aprendizagem das crianças

monolíngues do ucraniano, causando a diáspora dessa língua materna.

O trabalho apresenta-se potencialmente multicultural. Na reflexão sobre o trabalho da professora Marta, verifica-se dentre vários aspectos abordados, que a questão da educação bilíngue é uma preocupação com a diversidade, visto que não trata somente de adicionar uma segunda língua, mas é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais. A autora utilizou o referencial teórico que teve como pressupostos os estudos de Bakhtin, Bauman, Candau, Derrida, Hall, Hamel, Vygotski, Cavalcanti, Bortoni-Ricardo, Krause-Lemke, entre outros.

Nota-se que a atitude de um aluno bilíngue com relação às línguas que ele fala ou com quem fala interferirá muito em seu comportamento, a depender do momento e da situação na qual cada uma das línguas é usada e isso precisa ser trabalhado pela escola.

Para se trabalhar essas questões na escola, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática diária e a consciência que o educador tem sobre a sua identidade cultural e profissional, uma vez que é pela sua ação que ele transforma os saberes de seus alunos e, conseqüentemente, a realidade cotidiana deles.

O professor para trabalhar com bilinguismo deve ter um saber educacional que tenha como base da tolerância linguística e, como em qualquer outra forma de ensino, conduzir com sensibilidade a dinâmica do aprendizado. Percebe-se que é fundamental se estabelecer prioridades e metas pedagógicas de formação diferenciada para professores que atuam junto a alunos com diversificados traços culturais, identitários e de bilinguismo.

Hamel (2001) aponta que a dominação linguística reflete as dominações sociais. Assim no que se observa no contexto analisado, na alfabetização, as línguas dos colonizadores dominam sobre as línguas locais e refletem assimetrias sociais herdadas do sistema colonial.

Estudos sobre alfabetização na perspectiva da interculturalidade vêm sendo desenvolvidos por muitos pesquisadores no Brasil. Destacamos a obra “Transculturalidade, Linguagem e Educação”, publicada pelas autoras e estudiosas do campo da Linguística Aplicada, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo, em 2007. Esses estudos se aplicam não só às singularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, mas, também, às comunidades étnicas como é o caso da eslava no Brasil, tendo em vista as demandas socioculturais e

linguísticas nessa comunidade. A transculturalidade remete ao termo transculturação, cunhado pelo cubano Fernando Ortiz (1983), na década de 1940, para descrever o processo de transição de uma cultura para a outra. Esta transculturalidade envolve dois movimentos, um de desculturação (desenraizamento parcial de uma cultura anterior) e outro de neoculturação (criação de novos fenômenos culturais).

Assim, percebe-se como o professor deve ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas.

Para tanto, nota-se a necessidade de formação para o professor de comunidade linguística minoritária, de acordo com os interesses e as necessidades do próprio grupo local com o qual irá trabalhar. Isso implica dizer que o professor deve ser preparado para usar práticas discursivas complexas para propósitos diferentes e compreender a prática social desse tipo de educação com base na interação e envolvimento.

Nota-se também, que a escola que possui alunos bilíngues, deve deixar de lado o domínio exclusivo da Língua Portuguesa e valorizar a riqueza das diferenças socioculturais e linguísticas que a compõem. Assim, deve ter arranjos curriculares para trabalhar o bilinguismo que atendam a esse dinamismo da pluralidade, através de um trabalho consciente e responsável com o cruzamento linguístico presente.

Sabe-se que o currículo da escola pública no Brasil, mesmo com o previsto em lei, com raras exceções, atende às situações de bilinguismo e outras encontradas na escola. De acordo com a legislação do ensino, em documentos mais específicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística nas escolas, porém não garantem o seu efetivo cumprimento.

Percebe-se a falta de política pública para o ensino de línguas minoritárias, como no caso abordado no presente trabalho - o ucraniano - acrescentadas às dificuldades de formação de professores para o trabalho com o bilinguismo. Estes fatores deixaram aos poucos, o ensino da língua das minorias, perder seu espaço nos programas de ensino das escolas, nestes contextos ou comunidades.

O presente trabalho é de grande relevância para a educação, pois somente por meio do resgate histórico, de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo nas escolas, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá

a desmistificação da educação bilíngue, esclarecendo assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis consequências na prática educacional.

[Trabalho2]

Diana Sayão Vieira (2011), “Educação de Jovens e Adultos e pluralidade cultural: a realidade de um colégio supletivo de ensino médio” pesquisa uma escola que desenvolve esta modalidade de ensino, procurando compreendê-la na perspectiva do multiculturalismo crítico sob a ótica da interculturalidade. Metodologia de pesquisa qualitativa (revisão de bibliografia, três técnicas para a coleta de dados: a observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada), mais precisamente um estudo de caso, em um Colégio Estadual do Estado do Rio de Janeiro, denominado Colégio Arpoador. Os resultados obtidos através dos depoimentos dos(as) professores(as) indicam que estes reconhecem a grande diversidade cultural dos(as) alunos(as). No entanto, esta realidade não parece ser referência para pensar suas práticas pedagógicas e a seleção do currículo. A educação intercultural não parece ser uma prática conhecida pelos(as) professores(as), mas foi possível perceber um esforço dos(as) mesmos(as) em compreender do que ela trata e como poderia ser promovida no cotidiano escolar. A partir dos resultados, a pesquisa procurou apontar dificuldades encontradas na EJA de ensino médio e sugerir caminhos de renovação, partindo do princípio que a educação intercultural é capaz de trazer múltiplos benefícios para esta realidade.

A referida pesquisa é explicitamente multicultural e aborda os principais autores na pesquisa: Banks, Canclini, Candau, Canen, Fleuri, Freire, Geertz, Hall, Laraia, McLaren, Sacristan, Silva, Moreira, Santos, Soares, entre outros.

Observa-se uma preocupação com as práticas pedagógicas do ensino/aprendizagem para jovens e adultos e a necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos educandos desta modalidade.

Para que essa autoestima seja trabalhada, o sujeito deve ser visto não só em sua identidade individual, mas também como identidade coletiva. Canen e Canen (2005b) quando aborda a identidade individual afirma que é construída a partir da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição do sujeito, sendo eles mesmos híbridos e plurais.

Já a identidade coletiva é a base de sua essência, de seus valores, de seu (re) conhecimento, de sua cultura e diz respeito a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que

a atingem. O reconhecimento da identidade do sujeito da EJA possibilita uma articulação entre experiência e prática.

Neste caso propõe-se a escuta e a valorização do saber que é eminentemente, uma forma de aprendizagem democrática. Trazer estes saberes para sala de aula é a possibilidade de uma educação mais plural, heterogênea e complexa, haja vista se tratarem de pessoas de diferentes raças, etnias, culturas, gêneros e classes sociais, onde, através de um convívio diário, buscam encontrar-se e reconstruírem-se umas com as outras, identificando-se, respeitando-se, hibridizando suas identidades, desconstruindo e construindo novos paradigmas sociais voltados à crítica, a não estereotipagem, desafiando preconceitos e construindo novos conceitos.

Desta forma, a elaboração de um currículo nessa perspectiva passa a ser também muito importante, pois pressupõe uma discussão em relação às possibilidades e modalidades de diálogo que se pretende promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistam no mesmo espaço social. A presente pesquisa é relevante, pois, mostra que o reconhecimento desse sujeito jovem se faz necessário e se caracteriza como parte integrante da identidade de grande parte dos alunos.

O desafio seria incorporar os jovens como sujeitos de direitos e de cultura(s), proporcionando aos mesmos uma educação significativa e de qualidade. Nas entrevistas quanto à prática pedagógica, às estratégias didáticas, processos de avaliação e estratégias utilizadas pelos professores levam à reflexão da condição com que é tratada essa modalidade de ensino, visto que com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos foram descritos processos semelhantes aos utilizados em qualquer colégio.

Aparentemente, os professores não buscam estratégias voltadas às especificidades dos educandos da EJA. Muitos dos professores utilizam as mesmas aulas que preparam para as escolas de ensino regular aonde lecionam, fazendo somente algumas poucas adaptações devido ao tempo mais curto do supletivo. No entanto, sabe-se que a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos não pode ser a mesma aplicada ao Ensino Regular.

Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando - os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas, regulares ou não, por longo período. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA.

Essa perspectiva se aproxima do multiculturalismo crítico na medida em que busca

reconhecer as identidades dos sujeitos e estabelecer formas de trabalhar com as diferentes culturas presentes em sala de aula, incorporando essas formas ao currículo e às práticas pedagógicas dos professores.

[Trabalho3]

Carlos Igor de Oliveira Jitsumori (2011) em seu trabalho “Os educadores, a diversidade cultural e a produção de identidades/diferenças”, tem por objetivo averiguar como os professores se posicionam diante da diversidade cultural que está presente no espaço escolar, produzindo identidades/diferenças. A escola de ensino médio é da rede estadual de ensino, do período noturno, do município de Campo Grande (MS). A pesquisa teve caráter etnográfico, com observação de um ano (julho de 2009 a julho de 2010). Ao término da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores. Os sujeitos desta pesquisa são entendidos na ótica dos estudos culturais pós-estruturalistas; portanto, as identidades/diferenças de um professor/sujeito não são estáveis, fixas, essenciais, nem determinadas biologicamente. Os resultados da pesquisa indicam que o professor no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se impõe como colonizador dos alunos é também fruto de um processo de colonização.

Trata-se de trabalho explicitamente multicultural, por trazer preocupações com cultura, identidade e diferença e de como são construídas no ambiente escolar, pois é este espaço que agrega todas as riquezas compreendidas na diferença. A escola, atualmente, contempla grupos e suas diferentes identidades e ainda muitas outras diferenças que se formam e produzem nas relações humanas. A referida pesquisa tem em seu aporte teórico autores como Bauman, Bhabha, Bourdieu, Canclini, Fleuri, Hall, Moreira, Silva, Munanga, Skliar, entre outros.

Sabe-se que, a identidade não pode ser fator de separação, e sim, deve ser um motivo contundente de diálogo e aproximação. As identidades se articulam, mas nunca se anulam (HALL, 2006). Bhabha (1998) complementa a descrição desta relação: “[...] identidade e diferença deve ser compreendida como um movimento duplo que segue o que Derrida denomina a lógica ou jogo do suplemento” (p. 90).

Isso ressalta a importância de valorizar e estimar a diferença cultural no espaço escolar, pois a relação entre diferentes, bem como a identidade de um aluno pode ser

consolidada, mas também inferiorizada e ressignificada por um educador que não percebeu ainda o valor de reconhecer o outro em sua diferença no processo de aprendizagem.

Por exemplo, o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino, encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar. A presença da diferença em sala de aula carrega em si a desestabilização do considerado imutável, fixo, normatizado.

Assim, a escola não pode mais permanecer com uma postura colonizadora de se pautar pela ética de que “todos são iguais”, homogeneizando e confundindo igualdade com padronização.

Ter a diferença cultural como imprescindível no âmbito escolar é o meio primordial para atingir não só a qualidade educacional, mas que o aluno possa se posicionar com um olhar mais crítico da realidade e nela possa apresentar sua identidade com orgulho e não com receio de ser hostilizado pelo outro diferente de si. E não se permitir ou até mesmo tentar abrir mão da sua própria identidade, porque, mesmo que assim o faça, este aluno não conseguirá se inserir neste universo classificatório de seres, raças, sexos, etnias.

No entanto, para Moreira e Candau (2003), a escola não está preparada para trabalhar com a diversidade, tende a homogeneizar, padronizar e quase sempre a escola não percebe as diferenças, pois parece existir uma cultura escolar cristalizada, parece que só se fendem as culturas mais “frágeis”. Porém, a própria instituição escolar, por estar neste contexto de crise de identidades, já se encontra fragmentada. E nesta fragmentação não “percebida” pela escola é que as identidades se rompem, ou seja, os alunos as negociam e se ressignificam.

O legado do fortalecimento da identidade de um aluno em sala de aula não pode ser visto e nem interpretada como uma ameaça ou “[...] visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 1997, p. 91). Isto parece supor que o reconhecimento da importância de garantir a identidade de um indivíduo fosse ameaçar a suposta identidade “normal”.

Os Estudos Culturais ajudam a refutar esta prática cujo efeito é deixar em evidência que existe uma suposta cultura superior e outra inferior. Alguns sujeitos se posicionam argumentando que não existe outra cultura; o que aparece é uma tentativa de se fazer imitação.

Para tanto, a própria auto identificação do professor enquanto pertencente a uma cultura distinta é importante para, a partir daí, poder estabelecer os vínculos com o aluno. E nesta relação entre professor e aluno, a representação é o ponto chave, porque é um conjunto de fatores linguísticos e culturais “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos” (SILVA, 1995, p. 199).

O entendimento de que os sujeitos são efeitos de discursos diversos e que o próprio sujeito é um território sobre o qual outros produzem discursos que o constituem como tal faz com que as diferenças se multipliquem.

Embora tanto alunos quanto professores usufruam e compartilhem do “mesmo” espaço, nos espaços circulam diferentes discursos que produzem diferentes efeitos nos sujeitos. Além disso, os sujeitos não são só produzidos no espaço escolar. Eles são fruto de outros espaços também.

Um educador com facilidade pode desconsiderar, mesmo que imperceptivelmente, a identidade e recriminar a diferença por meio de uma representação imposta por parte de um sistema constituído por relações de poder. As “[...] representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder [...]” (SILVA, 1995, p. 200).

O educador, em vez de legitimar a cultura dominante, pode questioná-la. A relação entre professor e aluno é fruto dos discursos: “Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais” (MEYER, 1999, p. 81). A identidade é produzida neste processo de forma imprescindível.

Assim, percebe-se que a sala de aula é um território vivo, em que os vários “eus” podem ser valorizados no processo de afirmar a identidade étnica dos alunos. Com isso, os sujeitos e suas identidades devem ser abordados como complemento do processo que concebe o ensino como ponto convergente de crescimento e confirmação das identidades dos alunos. O aluno que tem sua identidade reconhecida consegue vislumbrar perspectivas da sociedade a que pertence.

[Trabalho4]

Neide da Silva Campos (2011), “Há fogo sobre as brasas? sentidos das práticas culturais populares na educação escolar.”. Foram tomadas como referência as experiências educativas com a cultura popular em Cáceres-MT e em nova Olímpia-MT. Por meio das experiências dessas práticas educativas, com recorte na cultura

popular realizadas em escola pública. Pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados foram: entrevista, observação em mostra cultural e análise de documentos. Os resultados compreendidos à luz do referencial teórico possibilitaram compreender que as práticas da cultura popular em interface com a educação não ocorrem de maneira profícua no contexto escolar. As experiências exitosas geralmente são aquelas que, de alguma maneira, marcam a relação professor/aluno, no sentido de uma educação com sentidos, que não nega os diferentes tipos de saberes. Para uma prática que permita diferentes diálogos na educação, é preciso pensar na formação dos professores desde a formação inicial, perpassando pela formação continuada e revisão do currículo escolar. As experiências possibilitaram compreender que há fogo sobre as brasas e que o conhecimento, para ser apropriado, tem que “mexer” com o sujeito, tem de tocá-lo pela emoção no seu corpo, na sua mente, na inteireza do ser. As experiências exitosas possibilitaram compreender também que o conhecimento não pode ser reduzido a um simples racionalismo técnico, aos aspectos cognitivos em si, antes tem de haver e querer também ser uma educação que inspire até a última gota: ser e fazer sedução pelo conhecimento, encantamento, ser festa, ritmos, som, imagens, ser alegria, ser conflituosa, ser vida, querer ser mais, ser resistência.

Pesquisa potencialmente multicultural, que apresenta a preocupação em compreender como a cultura popular está inserida no currículo escolar e entender as relações de poder instituídas que impedem uma práxis educativa voltada para a diversidade étnico-cultural no contexto escolar. Os autores mais utilizados no trabalho foram: Bhabha, Bourdieu, Canclini, Canen, Fleuri, Freire, Forquin, Gadotti, Santos, Silva, entre outros.

Ao pesquisar sobre a multiplicidade cultural existente na escola, é fundamental ter claro sob qual conceito de cultura o sujeito educador embasa sua prática social. Assim, de acordo com as pesquisas realizadas no presente trabalho, compreende-se que o conceito de cultura impõe múltiplos sentidos. Cabe perceber que, desde seu surgimento, o termo cultura esteve impregnado de valores de um determinado grupo social; juntamente com suas inúmeras concepções, trouxe também alguns conflitos pela não aceitação do ser diferente. Tais valores correspondiam à ideologia da classe dominante.

A noção de cultura no passado estava muito associada à questão da educação formal. Possuir cultura significava ser instruído, bem como se ligava àqueles que detinham os saberes, o gosto e que utilizavam determinado capital cultural relacionado com a arte, a música, a literatura – erudita. Assim, nem todos teriam ou poderiam ter acesso a este

capital cultural assim entendido, ou seja, aquilo que se compreendia enquanto cultura erudita.

A partir daí, sabe-se o quanto o conceito de cultura estava impregnado de afirmações e conotações que marcavam distintamente e separavam as diferentes classes sociais; os bens culturais dos diferentes grupos eram classificados de cultura erudita e cultura popular. Essa aceção, no transcorrer do tempo, sofreu outras formas de identificação, cultura passou a ter outra concepção que não somente aqueles elementos identificados pela cultura dominante.

Desta forma, entende-se que conceituar cultura, não é algo tão simples, tampouco conceituar cultura popular não é algo que ocorra sem alguns embates teóricos sobre que sentido ganha o termo popular, quais suas características, o que se pode definir como cultura popular.

Cultura popular, cultura do povo ou culturas populares surgem sob o signo de muita polêmica e controvérsia, o que não se pode negar é o seu conteúdo histórico nesse processo constante de lutas de classes. A cultura do povo ou cultura popular deixou de lado seu caráter singular e agora já se pensa essa estrutura numa complexidade maior, isto é, pensar as diferentes formas de expressão do povo é pensá-la numa perspectiva plural, em que não haja espaço para a homogeneização das diferentes formas de produção e ressignificação da cultura.

Neste sentido, percebe-se a cultura popular como um saber imanente do povo, na medida em que os saberes populares continuam vivos, são saberes que estão em constante relação e por isso mesmo em constante mudança.

É nessa perspectiva que se compreende a cultura popular, como uma criação coletiva, de homens e mulheres que, num espaço e tempo, inspirados pela realidade que se expressa em uma multiplicidade de sentidos, e, ao agir sobre a natureza, sobre o espaço sociocultural, produzem, por meio de seu trabalho cotidiano, cultura.

Assim, concebe-se cada manifestação cultural como expressão única de saber-fazer, compreendendo que são essas diferenças que permitem ser único no espaço e no tempo e não formas de subcultura ou objeto de rusticidade, como a cultura povo foi em um dado momento concebida.

Neste prisma, o conceito de cultura abordado relaciona-se com história de vida das pessoas, como elas reelaboram suas identidades tendo por base um elemento vital para suas vidas e para a vida das novas gerações. Eis a cultura como parte integradora da existência

humana, definida por suas múltiplas manifestações no mundo, nos homens e nas mulheres, com a qual se mantém, por toda vida, uma relação de identidade, uma relação de negação também dessas identidades, e, principalmente, uma relação de autoafirmação dessa identidade.

A escola também produz cultura, e esta cultura não é somente reprodução do senso comum, nos estereótipos e preconceitos. Sabe-se também que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo, através de uma transmissão socialmente desigual dos saberes pretensamente universais. Ela restringe a autonomia das culturas populares, ao mesmo tempo em que perpetua a cultura dominante como cultura de referência, como cultura padrão.

Diante disso, deve-se contrariar esta tendência e trazer a escola para um mundo de realidade multicultural. Uma alternativa para efetivar uma prática pedagógica que valorize as diferentes culturas no espaço escolar, é atentar para a formação dos educadores, ou seja, é preciso levar em consideração a formação inicial e continuada desses educadores, para não ver a cultura como mais uma data que entra na escola em certo período, apenas como mero cumprimento do que está posto no calendário escolar. Assim, faz-se necessário pensar nos docentes e sua formação para haver uma efetivação de práticas que rompam com a forma monocultural de educação.

Em meio a estas reflexões, não se pode deixar de questionar como se dá esse ‘entrate’ na escola, principalmente no curso de formação de professores. Segundo Canen:

[...] ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos [de formação de professores] estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante. (CANEN 1997A, p. 214)

Para tanto, a formação é fundamental para que os professores levem em consideração o reconhecimento à cultura popular enquanto meio para valorizar as visões acerca da realidade dos alunos, aproveitando a grande oportunidade de trabalhar com os conteúdos culturais e, portanto, os interesses que essas pessoas possuem como base para o trabalho pedagógico na sala de aula.

Canen afirma a esse respeito que cada vez mais, a diversidade cultural brasileira tem sido reconhecida:

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados. (CANEN 1997b, p. 479)

A adoção de tal prática pedagógica possibilitaria a reflexão a respeito das diferenças sociais, econômicas e culturais, além da possibilidade do combate, através da reflexão crítica, contra as diversas formas de discriminação, tanto nos limites da sala de aula, quanto no cotidiano das pessoas envolvidas nesta ação.

[Trabalho5]

Sonia Maria Lourenco Lucas Ribeiro (2011), “Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais?”. O presente estudo tem como objetivo refletir a possibilidade multicultural da proposta das escolas do amanhã, projeto da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro (SMERJ), implantado em 2009, em 151 escolas, dentre as 1063 escolas dessa rede, localizadas em áreas de risco social, deflagradas pela violência urbana. No que se refere à metodologia de pesquisa, apontamos para a triangulação de dados a partir da análise de documentos sobre esse projeto, de entrevistas informais e uma entrevista semiestruturada com o gestor das escolas do amanhã e da observação de campo em uma das escolas do amanhã. Embasa-se esse estudo nos postulados freireanos em busca de um olhar democrático e plural sobre a educação.

Trabalho explicitamente multicultural, que mostra a preocupação nas discussões e debates multiculturais com viés crítico sobre a construção plural de identidades e das diferenças. No que tange a educação, essa construção está embasada nas teorias críticas que destacam as desigualdades, as injustiças sociais e, por conseguinte, criticam o fracasso escolar.

No âmbito da escola, as práticas curriculares são repensadas a incorporar à cultura da escola, através das práticas discursivas e políticas de seus atores. Com essa preocupação, características identitárias são articuladas às dimensões da educação e, particularmente, aos currículos, de maneira crítica. Autores mais citados: Bhabha, Canen, Candau, Costa, Forquin, Freire, Gadotti, Geertz, Hall, Moreira, Silva, McLaren, Sacristán, entre outros.

Historicamente pode-se considerar que a escola tem um papel fundamental no processo de formação da consciência e conhecimento humano, além de servir como base e fonte de conhecimento para a construção dos sujeitos em sua vida pessoal e profissional.

Certamente é um espaço de socialização do conhecimento já produzido pela humanidade e possibilidade de emancipação dos indivíduos. Na atualidade, a escola vem

sendo vista como um ambiente de construção de cidadania, local no qual se dá a garantia dos direitos e deveres dos sujeitos. Tem-se a crença social da escola como ambiente de democratização social e amenizadora das desigualdades sociais.

A escola é um espaço abstrato que remete às práticas sociais estabelecidas em espaços/tempos de multi/interculturalidade, ou seja, espaços onde a diversidade cultural circula e dinamiza as inter-relações que se efetivam nos cotidianos escolares.

Sob esse enfoque, o olhar multicultural pode ser entendido como inclusão das diferenças e de suas incompletudes. “A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas, entre outros” (XAVIER & CANEN, 2008, p. 229).

E é a partir da articulação entre multiculturalismo e inclusão, que se opera o conceito de identidade, através de um sentido político que pensa de maneira crítica o processo de inserção social em sociedades desiguais.

De acordo com Canen (2007), a postura multicultural tem o caráter crítico de repensar “posturas dogmáticas” em educação, ao viabilizar maneiras híbridas de pensar a própria construção cultural da sociedade, pois o multiculturalismo é um campo de estudos de caráter híbrido.

Essa observação se aproxima de Canen & Canen, (2005a, p. 43), quando menciona as três dimensões centrais pela qual a identidade pode ser entendida: individual, coletiva e institucional. A identidade individual, como aquela constituída pela pluralidade de marcadores que fazem parte da constituição dos sujeitos híbridos e plurais; a identidade coletiva, como o agrupamento desses marcadores; e a identidade institucional, como ambiente institucional que marca as tensões inerentes ao estabelecimento das dinâmicas entre as identidades individuais, coletivas e a institucional.

Segundo Canen & Santos (2009), a perspectiva multicultural em educação prioriza a concretude do sujeito, isso quer dizer que o aluno é o sujeito central das ações multiculturalmente comprometidas com relação as suas diferenças e identidades que valorizam subjetividades em jogo na escola.

Assim, a escola precisa ser o lugar privilegiado de reconhecimento das diferenças, lugar onde todos possam atuar de maneira democrática, coerente com o valor da igualdade e lutando contra todas as formas de desigualdades, de preconceitos e discriminações.

Valorizar a dimensão do encontro das diferenças se torna fundamental no processo de conscientização das novas gerações, principalmente quando esse encontro se dá no âmbito da educação. A diferença pode ser entendida como produto da história, porém, buscar caminhos que levem a novos olhares sobre esse encontro, com as lentes da inclusão, da ética e da tolerância, pode ser a atitude crítica, no que se refere a repensar as práticas pedagógicas e a escola.

Nesse sentido, a educação multicultural tem como objetivo aproximar seus fundamentos à realidade de cada aluno em cada escola, ao levar em conta os aspectos culturais que articulam essa relação entre a escola e seu alunado, no que diz respeito à busca de práticas pedagógicas que apresentem significados e façam sentido para aqueles envolvidos nessas práticas.

Em consequência, currículos multiculturalmente comprometidos “Currículo em ação multiculturalmente comprometido” Canen & Oliveira (2002) se articulam na dinâmica escolar e pretendem valorizar não só o contexto em que atuam, mas, além disso, priorizar o aluno como o centro do processo ensino-aprendizagem, colocando-o em lugar de destaque em sua construção.

A educação multicultural vai pensar a escola como projeto sociocultural ampliado pelas novas demandas identitárias que requerem novas configurações e diferentes concepções pedagógicas com relação as suas representações, sempre em construção, ou seja, sempre inacabadas. A partir de um olhar crítico, observa-se a amplitude da responsabilidade social que a escola carrega através da prática docente.

Neste contexto, a escola se apresenta como uma instituição de suma importância no processo de formação de consciência dos indivíduos e possibilidade de emancipação social dos mesmos. Uma vez que ela pode contribuir para o reconhecimento das desigualdades e o fortalecimento de um pensamento transformador. Porém, sabe-se que a instituição escolar não tem o poder de abarcar os problemas da sociedade atual e muito menos, acabar com a desigualdade social.

São os postulados dos direitos incontestáveis que reforçam os fundamentos da educação democrática e se aproximam dos fundamentos de uma educação multicultural, que almeja reforçar consciências críticas de mentalidades que respeitem o bem estar social de todos e assegurem espaços harmoniosos de convivência pacífica, porém, sem correr o risco de tratar as diferenças, fixando-as como diversidade, de maneira negativa.

Para tanto, os educadores que se preocupam com a educação da sociedade, criam meios que atinjam todas as camadas sociais, inclusive a camada popular, para tentar

garantir-lhes uma educação de qualidade. O docente, como o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, agente articulador dos saberes adquiridos na experiência, que vivencia e conhece a realidade cotidiana da escola, tem participação decisiva no plano do currículo.

Pelos motivos evidenciados, a figura do professor como construtor do currículo se faz necessária em virtude do seu grau de vivência nos processos escolares e na sua constante permanência no tempo-espaço escolar como sujeito que media processos de socialização e aprendizagem. Sua então, frequência no território escolar, o faz reconhecer ações discriminatórias, preconceituosas e diminutivas quanto ao campo cognitivo, social, econômico e cultural. Esse reconhecimento deverá impulsioná-lo a criar estratégias, mecanismos de ação para transformar as relações desiguais que se estabelecem nas escolas.

Assim, a participação docente na elaboração curricular é um fator decisivo na construção de atitudes de compreensão e, conseqüentemente, aceitação e respeito à diversidade cultural, uma vez que é preciso que seja sistemática e intencionalmente planejado para que sua carcaça de aparente neutralidade seja retirada de seu corpo a fim de torná-lo uma ferramenta de combate ao descaso com a diversidade tão inerente à sociedade e, especificamente, ao ambiente escolar.

Portanto, a ideia de um currículo multicultural tem por objetivo, através de ações pedagógicas emancipatórias, integrar em seu processo de construção, as culturas e, provavelmente, só a partir dessa forma de organização curricular mais democrática a educação poderá acolher a diversidade, ao valorizar as diferenças culturais como elementos enriquecedores que destacam as trocas interculturais na aprendizagem de cada sujeito escolar.

### **3.2 Currículo (03)**

[Trabalho6]

Fernanda Nunes Ferreira (2012), em seu trabalho de mestrado “Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental” tem por objetivo analisar o currículo observado por alunos de uma escola municipal localizada em Cubatão/SP, na etapa da escolarização compreendida entre o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, a fim de reunir elementos que possam contribuir para a sua multiculturalização crítica. Pesquisa

exploratória sobre currículo e multiculturalismo, ancorada em princípios qualitativos de investigação, sustentada por revisão de literatura, análise de documentos assim como trabalho de campo. Tal estudo contou com questionários para 50 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. A análise dos dados recorreu à categoria analítica da identidade, a partir da incorporação do conceito de hibridização identitária. As respostas dos alunos indicam que a discriminação, em diversos graus e matizes, integra o currículo vivenciado de modo quase que naturalizado.

A pesquisa é explicitamente multicultural, apresenta a preocupação com a diversidade abordando aspectos a respeito de currículo e multiculturalismo, bem como em análise de documentos oficiais e estudo empírico. Sustenta-se, fundamentalmente, em pressupostos teóricos de Candau, Canen, McLaren, Moreira, Forquin, Freire, Geertz, Gonçalves e Silva, MacLaren, Moreira, Silva, entre outros autores. Analisando o presente trabalho e, relacionando com a prática pedagógica, nota-se que a escola é um importante agência de construção de identidades sejam estas individuais, sociais e principalmente, culturais haja vista que, seus discursos podem legitimar sentidos sobre quem os alunos podem ser.

A escola apresenta híbridas identidades culturais e constitui desse modo, um ambiente favorável para identificar, reconhecer e compreender as diferenças existentes. Assim, as representações produzidas pelo discurso curricular e as que os estudantes podem ter deles mesmos têm um relevante papel no processo educativo.

Dentre os vários desafios da escola compreende-se a otimização da prática pedagógica, referente ao desvelamento e à desconstrução de olhares preconceituosos, bem como ao combate de atitudes e comportamentos inclusive simbólicos, impregnados pela discriminação social e cultural. É preciso enfrentar as implicações epistemológicas e políticas dos processos classificatórios e discriminatórios que permeiam o currículo.

Desta forma, o Multiculturalismo crítico se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção destas diferenças dentro da diversidade cultural e as questiona em busca de um currículo de caráter inclusivo, traçado entre lutas e reivindicações.

Assim, as questões culturais que perpassam na escola, no tratamento didático-metodológico com as diferenças, e no reconhecimento da diversidade cultural são parte integrante do contexto escolar de saberes e práticas docentes. A importância político-social do currículo se evidencia no estabelecimento de uma cultura emancipatória e inclusiva na escola, em detrimento da cultura de exclusão.

Salienta-se, que o estudo do multiculturalismo e suas implicações curriculares presentes no trabalho em questão, contribuem para a prática pedagógica na constante busca de estratégias e alternativas didáticas e curriculares de reconhecer e compreender a diversidade cultural como inerente ao contexto educativo e, conseqüentemente, incluir nas discussões organizativas dos currículos os princípios multiculturais. Salientando a importância de se problematizar o currículo como forma de transformar a realidade educativa e social, discutindo sobre as relações de poder e formação identitária para superar os problemas.

Esta prática pedagógica possibilita o entendimento dos processos de construção da cultura, seus conflitos e contradições, superando, dessa forma, reducionismos e essencialismos culturais, versando, portanto, no resgate de vozes silenciadas no território escolar.

[Trabalho7]

Na dissertação de João Carlos Pio de Souza (2011), com o tema “Currículo e Diversidade Étnico-Racial na Materialidade da Lei 10.639/2003 em duas Escolas da Rede Municipal de Contagem/MG”, o autor investigou a materialidade das práticas curriculares nas duas escolas em questão, verificando como elas contribuem para promover a educação das relações étnico-raciais. O autor desenvolveu a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando procedimentos e técnicas, a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Concluiu que o currículo do ensino da História da África e da Cultural Afro-Brasileira revela influências de relações de poder, tensões e complexidades.

Em análise deste trabalho, observou-se que trata-se de um trabalho explicitamente multicultural. Apresenta preocupações com as práticas curriculares multiculturais atentas à diversidade étnico-raciais e às identidades plurais são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade e a formação para a cidadania. Autores mais citados: McLaren, Candau, Sacristán, Gomes, Silva, entre outros.

A citada Lei n.º 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da Lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política

educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Tanto a legislação quanto seus dispositivos acarretam o imperativo de uma mudança estrutural e simbólica, abrangendo a adoção de princípios que viabilizam avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos devastadores, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores, seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

Embora haja nas escolas uma crescente preocupação, em reconhecer a pluralidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, implantando equipes multidisciplinares para estudos multiculturais, tendo a inclusão do tema Pluralidade Culturais, nos PCN's, como um dos eixos transversais dos atuais currículos escolares, o que se percebe efetivamente no cotidiano escolar, é que a questão pedagógica, ainda permanece alicerçada em práticas educativas que ocultam ou desvalorizam os conhecimentos e as condições de vida de grupos sociais marginalizados, tornando-se um espaço de exclusão que, para Santomé (2004), pode ser retratado como “opressor, injusto e colonizador”.

[Trabalho8]

Deize Denize Ponciano (2011), em seu trabalho sobre “História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do Estado de São Paulo”. Este estudo se propôs a analisar como é desenvolvida e apresentada a história e cultura afro-brasileira no currículo do 6º ao 9º anos de história do estado de São Paulo, implementado a partir de 2008. A metodologia da pesquisa configurou-se como pesquisa qualitativa, centrada na análise documental do currículo para ensino de história dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental da rede oficial do estado de São Paulo, publicada em 2009, dando ênfase às questões: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial. As análises revelaram que o currículo não remete à atual situação do afro-brasileiro na sociedade, sua importância na construção da história e cultura brasileiras e, não propicia um debate consistente sobre a diversidade cultural, o preconceito e o racismo.

Pesquisa mostra-se potencialmente multicultural, com preocupações com a diversidade, demonstrando sob o ponto de vista histórico que a população negra no Brasil, sempre foi colocada à margem da sociedade. São utilizadas as teorias de autores como Oliva, Santos, Praxedes, Fernandes, Mattos, Molina, Bittencourt, Munanga, entre outros.

Na pesquisa em questão, nota-se vários fatores que contribuem para a efetivação da prática pedagógica. Dentre eles, observa-se que as alterações trazidas pela Lei 10639/03 confrontam-se com teorias e práticas pedagógicas que, há tempo, são denunciadas por ocultar e silenciar sobre fontes de cultura nacional, impedindo uma grande parcela da população à garantia do direito constitucional de igualdade de condições de vida e cidadania, as histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

Com base nos documentos analisados no presente estudo, sabe-se que desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil efetivou o Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana; a LDB enfatiza a educação como direito fundamental do cidadão e no seu parágrafo 4º do art. 26, apresenta uma correção histórica quando dispõe sobre o ensino da História do Brasil, nos currículos dos ensinos fundamentais e médio.

O movimento Negro vem, ao longo dos anos, reivindicando essa revisão do currículo escolar, nos diversos níveis de ensino formal. Essa reivindicação tornou-se lei e foi delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações raciais e para o ensino da História e da Cultura afro-brasileiras e africanas.

A lei 10639/03, foi uma conquista desses movimentos sociais uma vez que ela determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, como conteúdos a serem inseridos em todas as disciplinas do currículo escolar, bem como discussões pertinentes à educação das relações étnico-raciais.

Com a vigência da Lei 10639/03, foi inserida na LDB, o art. 26-A, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura afro-brasileira no ensino e o art. 79-B, que inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser celebrado no dia 20 de novembro. Os PCN's também reforçam a construção do aluno cidadão, que valorizam o repúdio às injustiças, o respeito ao outro, à solidariedade, à pluralidade cultural e condenam qualquer forma de discriminação, seja cultural, social, religiosa, sexual ou étnica. Nessa nova proposta estão os temas transversais que incluem a pluralidade cultural que busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluricultural.

Infelizmente, o que se observa na prática educativa, é a ideia de um Brasil sem diferenças, que tem sido difundida na escola e nos livros didáticos, minimizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Difunde-se então uma concepção de cultura uniforme, menosprezando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas pouco abordam o passado e o presente dos afro-brasileiros, mesmo estando esse passado presente no cotidiano nacional, por meio das palavras, da cultura, das religiões, das instituições, da economia, entre outras.

O ensino de história sempre ficou restrito às narrativas eurocêntricas, nas quais, o continente africano é citado como exemplo de miséria, primitivismo e violência, adjetivos pejorativos que se relacionam, por falta de uma desconstrução desse imaginário, aos africanos e afro-brasileiros.

Essas narrativas, presentes nos livros didáticos e comentados pelos professores, promovem a continuidade da ideia de que o “branco” europeu é civilizado, herói e superior; o negro e o africano, inferiores, escravos e submissos, mantendo ainda o preconceito e racismo, na educação e na sociedade.

Neste sentido, os autores dos livros didáticos precisam redefinir os conteúdos e seus posicionamentos políticos acerca da História. Faz-se necessária a revisão pedagógica dos manuais didáticos, que trazem como proposta a inclusão de conteúdos sobre a Cultura afro-brasileira e africana, pois mesmo com a renovação da historiografia, os livros ainda não contemplam a riqueza da diversidade étnico-racial do país.

Considerando-se que a alternativa para a mudança também passa pela modificação de padrões gerais de funcionamento da educação, especialmente os de seleção de conteúdos do currículo. Neste sentido, é fundamental um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos a serem ensinados e que o interesse de todos os marginalizados seja representado.

Entende-se que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos a serem ensinados, e que, certamente, os interesses de todos sejam representados. Para tanto precisa reflexão por parte dos envolvidos na educação e a abertura de um espaço de diálogo entre os grupos sociais diversos.

Assim, compreende-se que a aplicação de novas diretrizes, mobilizará novas perspectivas de interpretação da história e a desconstrução de concepções apreendidas ao

longo dos anos, o que poderá estimular no aprofundamento de reflexões e análises sobre novas propostas curriculares para se trabalhar nas escolas.

Ensinar e aprender sobre e na diversidade, propor situações de aprendizagem que sejam desafiadoras e que tragam novos conhecimentos, são cuidados que se deve ter quando o que se estuda, vem carregado de imagens baseadas no preconceito e discriminação.

Esta perspectiva implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos, a fim de propiciar uma formação dos educandos coerente com a realidade, que estimule uma perspectiva cultural que incorpore a complexidade das culturas e das experiências humanas.

### **3.3 Formação de docentes (03)**

[Trabalho9]

A tese de Giseli Pereli de Moura Xavier (2011), com o título “A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade”, teve por objetivo investigar o campo da formação continuada de profissionais da educação e sua relação com as diferentes instâncias formadoras e a partir de diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), buscando identificar em que medida o mesmo tem contribuído para o desenvolvimento de uma sensibilização identitária e para a configuração de percepções, concepções e práticas no contexto escolar perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa multimetodológica com levantamento acerca da produção acadêmica no campo da formação continuada de professores, a partir do Banco de Teses da CAPES e dos trabalhos publicados no site da ANPED e foram analisadas duas experiências de formação continuada para professores e gestores educacionais. Os dados colhidos na pesquisa revelaram que a articulação entre formação continuada e questões multiculturais ainda se constitui como um campo pouco explorado e permeado por áreas de silêncio ou negação seja pela existência de um número reduzido de produções ou pela resistência de alguns educadores no trato dessas questões.

A pesquisa apresenta-se explicitamente como multicultural crítica, pois questiona a questão da formação para a diversidade; mobiliza a comunidade acadêmica na discussão desse tema; faz levantamentos sobre as questões da diversidade cultural em seus diversos

marcadores identitários a fim de analisá-la sob a ótica da promoção e solidariedade humanas. Possui como referencial teórico os pressupostos do Multiculturalismo Crítico, tensionado por aportes pós-coloniais. Alguns dos autores mais citados: Alves-Mazzotti, Bhabha, Candau, Canen, Hall, McLaren, Sacristán, Moreira, Santos, Silva, Xavier, entre outros.

Perante as necessidades que se impõem para a educação multicultural, onde há uma tentativa de combater preconceitos e discriminações, tendo em vista a dificuldade de indivíduos e de grupos em acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais, é possível afirmar que a formação inicial docente não tem dado conta das necessidades que cotidianamente se apresentam a estes profissionais.

Diante do cenário atual, pode-se dizer que para a construção de uma educação multicultural, é fundamental uma formação inicial e continuada dos professores. Para isso, as Universidades desempenham um papel importante, considerando em seu currículo um caráter emancipatório, que trate das questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos minoritários, inteirando diferentes grupos culturais e étnicos, a partir do ponto de vista da realidade política, social e cultural destes grupos marginalizados.

Assim sendo, os cursos de formação docente, ao se constituírem como espaços de debate, reflexão e análise, a partir de diferentes perspectivas multiculturais, podem contribuir para um repensar de discursos e práticas pedagógico-curriculares naturalizadas, possibilitando o desenvolvimento de novas ações transformadoras no cotidiano escolar, devendo buscar superar a concepção de escola homogênea e monocultural, na qual os conflitos e a diversidade cultural são ignorados.

Desta forma, capacitando os docentes para lidar com uma realidade que é heterogênea, dinâmica, instável, cheia de tensões e contradições.

Neste sentido, o professor deverá ter ainda um papel “multiculturalista”, ou seja, deverá ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. Precisa trazer para a sua sala de aula, a preocupação com as diferenças culturais, sensibilizar-se para problemas de deficiência física ou diferença étnica, social, religiosa, entre outros.

O educador deverá também, esforçar-se por criar um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade e desenvolver projetos que contem com o envolvimento dos seus alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes. O professor, por vezes, terá de modificar o seu próprio comportamento, no seu desempenho terá de ir analisando a situação da turma e, da sua

própria postura, para traçar corretamente objetivos, para planificar, ajustar estratégias e avaliar coerentemente.

Entende-se que os cursos de Licenciatura, de modo geral, precisam assumir em seus currículos propostas multiculturais, proporcionando ao docente em formação, o contato com perspectivas de atuação profissional assentadas na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Defende-se, assim, que é preciso formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Certamente que, também, a formação continuada de professores, em uma perspectiva multicultural, é relevante para a transformação da prática pedagógica, promovendo a sensibilização de profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para sua incorporação no desenvolvimento curricular.

Dentro desse processo de formação de professores da atualidade, os discursos têm se voltado à questão do professor reflexivo (CANEN, 2001), que requer que o sujeito inserido neste contexto seja capaz de refletir sobre a sua prática e sua formação, exercendo a função de professor investigador em contextos de diversidade cultural, ou seja, construir neste processo uma constante busca atendendo às suas necessidades enquanto profissional da educação.

Desta forma, atento os olhares à pesquisa como um componente curricular importante na formação de professor que tem que unir ensino e pesquisa, a fim de compreender o papel importante da mesma na formação de professores e como ela está sendo entendida e articulada nos contextos históricos inseridos.

[Trabalho 10]

O trabalho de mestrado da autora, Alessandra Genro de Souza (2011), sobre “Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural”. A autora adotou a pesquisa bibliográfica, em seu aporte documental, com foco de pesquisa e análise as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de pedagogia e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de Matrizes Curriculares implementadas em cursos de pedagogia no Brasil. Os estudos demonstraram que as DCN evidenciam um discurso de cunho generalista a respeito da diversidade cultural que se expressa nos textos da política curricular, uma vez que tais textos passam ao largo de uma definição precisa sobre a questão e, desse modo,

deixam vaga a ideia da formação de professores reflexivos no que tange às questões multiculturais que se estabelecem no processo de aprendizagem dos alunos e na própria trajetória do professor que se encontra em constante formação.

Nota-se que, se trata de trabalho multiculturalmente explícito, enfatizando o pensamento curricular e a diversidade, conforme entendida nas políticas educacionais. Na referida produção acadêmica, observa-se a preocupação com a diversidade apresentada pela autora quando se refere aos discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural que se encontram no cotidiano do fazer docente e na política educacional. Autores mais citados no trabalho são: Canen, Candau, Fleuri, Hall, McLaren, Moreira, Silva, Santomé, Giroux, entre outros.

Comparando o trabalho da autora com o aporte teórico do presente estudo, percebe-se que as reivindicações por uma política de reconhecimento ou política de ação afirmativa aconteceram ao longo do século XX, porém não receberam a devida atenção por parte dos governantes e sociedade civil, porque se acreditava que não existiam diferenças, por conta de uma falsa democracia. Atualmente, vêm acontecendo debates, aparecimento de correntes favoráveis e contra, não se restringindo somente aos grupos organizados, adentrando as universidades, levando professores e alunos a refletirem sobre o tema e exporem seus posicionamentos diante da política.

Essa formação é relevante, uma vez que os beneficiários da política multiculturalista hoje, cujo objetivo é diminuir o preconceito, são minoria nas instituições de ensino superior e serão os futuros professores, multiplicadores de uma educação mais democrática.

Existem diferentes visões para a construção de um currículo abrangente, que seja multicultural, que trabalhe as relações raciais, suas culturas e diversidades. Canen e Moreira (2001) afirmam que não existe receita para elaboração de currículos multiculturais, mas argumentam que algumas linhas gerais podem ser sugeridas:

Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população. Vale envidar esforços para engajar docentes e discentes no exame da inserção de suas identidades culturais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 31)

Morgado (2004) acrescenta que se deve partir para um novo paradigma curricular, fruto de uma ruptura resultante do aumento de complexidade social e da massificação

escolar, o que, para o autor, trouxe a diversidade e a heterogeneidade para dentro da escola. Apontou também a incapacidade do Estado de continuar a decidir e a gerir centralizadamente a educação. Portanto, o órgão responsável pela educação deve desenvolver uma reflexão séria dos currículos dos cursos formadores de professor, a fim de que se volte para uma educação multicultural.

Reconhecer este currículo como inserido em uma sociedade multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que o compõem, ou seja, perceber as diferentes representações sobre universos culturais que estão neste contexto. Assim, trata-se de trabalhar com uma proposta de conscientização com o intuito de discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada para a pluralidade cultural, detectando práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos, compartilhando dos avanços culturais da sociedade.

“O currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção enfatiza determinados saberes e omite outros, sendo que presenças e ausências nos currículos representam resultados de disputas culturais em torno dos valores e habilidades que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. É importante observar que o currículo é um território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade.” (CANEN, 2009, p.60)

Sendo o currículo um campo do conhecimento representado como cultura, repleto de prática social que produz significado e contribui para a construção de identidades, deve-se desenvolver nele atitudes em relação à pluralidade cultural, ou seja, inserir no seu contexto “estratégias e políticas usadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais” (HALL 2006, p. 50).

Trata-se, pois, de incorporar as vertentes multiculturais no currículo de formação docente desta Universidade, embasadas em concepções diferentes das concepções hegemônicas de sociedade, de cultura e de currículo, e como essas ideias influenciam o processo de ensino e de aprendizagem que transita do ensino superior para a sólida formação do professor e, em consequência, para a sua atuação em sala de aula.

É importante salientar que nesta pesquisa, os autores utilizados definem a perspectiva multicultural na proposta curricular como a tentativa de incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, uma perspectiva voltada à valorização do plural e aos desafios a preconceitos, comprometidos com a construção do diálogo dessas diferenças.

Para além de fazer valer essa valorização no plano curricular desta proposta, é necessário que esta teoria se concretize na prática, atendendo às vozes plurais e aos

princípios que norteiam a questão multicultural em um currículo de formação docente. Principalmente, trata-se de inserir, neste plano curricular, princípios capazes de articular a questão multicultural neste espaço.

[Trabalho 11]

Maria Conceição Coppete (2012). “Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência” O presente estudo, filiado à linha de pesquisa ensino e formação de educadores e busca analisar a possibilidade da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica desenvolvida por docentes durante um curso de formação continuada. A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo, interpretativa. Foram analisados os dados contidos em diários de bordo e em ensaios pedagógicos. Os sujeitos são vinte e oito professoras da educação fundamental da rede pública de sete cidades de Santa Catarina. A partir da análise dos dados da pesquisa, foram formuladas categorias para compreender e orientar os significados da prática pedagógica desenvolvida, tanto nas salas de aula desses sujeitos junto aos estudantes, quanto no curso de formação continuada.

Trata-se de trabalho explicitamente multicultural com preocupações voltadas para a criação de processos educativos gerando a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto entre seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Autores mais utilizados: Bauman, Bhabha, Bourdieu, Canclini, Candau, Fleuri, Freire, Giroux, Hall, Morin, Moreira, Nóvoa, Souza, Silva, entre outros.

A educação intercultural, de acordo com Fleuri (2000) é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação multicultural constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente.

Com o aprimoramento dos estudos, segundo Fleuri, ambos os conceitos são redimensionados: [...] o termo multiculturalidade passou a ser compreendido como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes.

Mais recentemente, interage-se com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural.

Nos estudos mais recentes realizados por Fleuri, vislumbra-se uma nova perspectiva epistemológica numa perspectiva intercultural em relação às identidades e relações interculturais, como sendo híbridas e ambivalentes. Nesse sentido, o foco reside na busca de entender os “entre lugares” (BHABHA, 1998); ou seja, buscar o entendimento “[...] dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (FLEURI, 2009, p. 39).

Sendo assim, a intercultura se torna um objeto de estudo transversal, interdisciplinar e complexo às temáticas de cultura, de etnia, de gerações, de gênero, de movimento e de ação social. O prefixo inter, marca a reciprocidade, a interação, o intercâmbio, a ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença.

Refere-se, portanto, a um processo dinâmico marcado pela intercessão de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação.

O tema da interculturalidade tem sido cada vez mais recorrente, de moda, paradoxal; por sua contemporaneidade tem sido usado em variados contextos, prestando-se a interesses sociopolíticos diversos. Os movimentos sociais, a mídia, a pesquisa científica e os programas governamentais têm promovido o reconhecimento da diversidade multicultural, o que denota o interesse pela temática da interculturalidade. Porém, em algumas situações, tem se apresentado como uma nova tendência multicultural isenta de sentido crítico, político, construtivo e de transformação.

A abordagem da educação intercultural implica em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida.

Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais.

Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas.

A educação intercultural contempla uma abordagem emancipatória constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas. Demanda, indubitavelmente, um encontro. Todavia, não se trata de um encontro pura e simplesmente entre pessoas diferentes. É fato que todas as culturas têm sua dinamicidade e nela se ressignificam.

Assim, todas têm seus processos internos, o que lhes possibilita preservar suas singularidades, sua diversidade; concomitantemente, estabelecem relações e constituem vínculos com outras culturas, mediante processos de negociação que lhes possibilitam viver junto às demais. Nesse movimento, muitas vezes conflitivo, apropriam-se de aspectos dessas culturas, e nesse movimento reinventam a sua própria vida. Essas relações internas e externas estão diretamente relacionadas ao contexto e ao espaço onde cada cultura está inserida e se desenvolve.

Numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela e por meio dela que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da educação popular, mas também no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras.

Dessa forma, considerar a diversidade numa perspectiva intercultural, tendo em vista os processos de formação de professores e professoras, pressupõe buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e o acesso a outras realidades culturais.

A educação intercultural se desenvolve como relação entre pessoas de diferentes culturas. Não se pode perder de vista que os sujeitos se formam em contextos culturais determinados; todavia são eles que fazem cultura.

A educação intercultural não pode ser reduzida e limitada a uma simples relação de conhecimento. “Trata-se da interação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade” (FLEURI, 2000a, p. 77).

Em outras palavras, como destaca o autor, fazer acontecer a perspectiva intercultural de educação implica mudanças estruturais na prática educativa, particularmente na escola, no sentido de assegurar oportunidades de educação para todas as pessoas, com respeito e reconhecimento da diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista; o desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos suficientemente capazes de abarcar a complexidade das relações humanas estabelecidas entre indivíduos e culturas diferentes; e a reinvenção do papel e do processo de formação de educadores.

A educação intercultural acontece quando é possível criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação tanto criativa quanto cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais; esta relação se constitui baseada na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidade.

Para que projetos interculturais aconteçam é necessário, entre outros aspectos, articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidades, à emancipação e à liberdade, às práticas efetivamente emancipatórias.

### **3.4 Educação e relações étnico-raciais (04)**

[Trabalho 12]

Karla de Oliveira Santos (2011), em sua dissertação sobre “As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural” analisa como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, equivalente às séries finais do ensino fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como método a análise documental. A análise realizada pela autora identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações.

O trabalho apresenta-se explicitamente multicultural e apresenta preocupações com a diversidade e com a prática pedagógica implicando decisão, vontade política,

mobilização, organização de cada grupo com vistas a fins comuns, demandando uma prática educativa coerente com objetivos e uma ética fundada no respeito às diferenças. Autores mais citados: Canen, Fleuri, Freire, Geertz, Hall, Laraia, McLaren, Moreira e Silva, Souza, Santos e Torres, Munanga, entre outros.

É fundamental que a EJA reflita sobre a riqueza de diversidade cultural de seus sujeitos, discutindo, repensando e problematizando o currículo no que diz respeito à valorização de quem são as pessoas a quem se destina, considerando as múltiplas especificidades regionais, as diferentes experiências de vida de cada educando articulados aos conteúdos a serem ensinados.

Este currículo contribuir para uma promoção de uma educação democratizadora, crítica e comprometida em preparar estes alunos para atuar na sociedade multicultural. Os materiais didáticos, principalmente o livro didático e os discursos em sala de aula, devem estar atentos às questões discriminatórias, rompendo laços de exclusão e estigmas no sentido de que os alunos possam aprender a respeitar as diferenças e romper estereótipos.

Os professores devem desenvolver atividades que problematizem a realidade em que vivem os alunos da EJA, sua vida, história, cultura, tornando essas experiências, conteúdos educativos. A EJA deve favorecer um contexto de equidade, incorporando também as questões étnico-raciais combatendo o racismo no espaço escolar, desnaturalizando conceitos estabelecidos por uma história universal e tradicional, produzida pelos grupos dominantes, com visões de mundo particulares e interessadas, na qual a História Africana é distorcida em imagens e textos dos livros didáticos, quando trata da História do povo negro, resumida sempre à escravidão, colonização, subordinação e diluição do conhecimento produzido pelos povos colonizados.

Muitas vezes, não possibilitando aos alunos reconhecer a África e sua história como Berço da Humanidade, sua evolução histórica em relação a outros povos e sua riqueza cultural, não tomada de forma exótica e folclorizada e colocando a figura do negro de forma animalizada, cristalizada e repleta de estereótipos.

Na prática pedagógica, percebe-se que esta ideia veiculada na escola, de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três etnias – índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando, de certo modo, as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

Por conta desta interdisciplinaridade, o que advém dos conceitos aqui elencados é

que a educação não é apenas uma transmissão de conteúdos entre professor e aluno, mas sim um diálogo entre estes sujeitos, onde todos estão em um ambiente de constante aprendizado.

A educação multicultural é uma realidade muito complexa, com diversos matizes e não pode ser entendida como um modismo, um elenco de “coisas” que devem ser acrescentados à educação, mas que deve ser realizada numa perspectiva de buscar a implementação do pluralismo e da diversidade em todas as propostas através das profundas raízes culturais da sociedade.

Por isso, é necessário partir de um conceito mais aberto e amplo de cultura onde a diversidade e a multiplicidade sejam a base de apoio. Assim, a perspectiva multicultural não busca reinventar as práticas pedagógicas, mas acima de tudo, reorientar o currículo de forma que possa ser revisto o papel da escola e suas relações com a comunidade.

Sabe-se que o grande desafio da atualidade é a consolidação de políticas públicas para a promoção da equidade racial, almejando o combate das desigualdades raciais no Brasil, que se configuram como um fenômeno complexo, pelo fato de existir uma grande pluralidade étnico-racial. No campo educacional, a Lei Nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996, com a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática História e Cultura Afro-brasileira, é um passo importante na desconstrução dos estereótipos e discriminações presentes na educação brasileira.

[Trabalho 13]

Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni (2011), no trabalho “Nas Tramas da Igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas”, tem como objeto de pesquisa investigar as concepções dos docentes de uma escola pública da educação básica sobre a igualdade/diferença da identidade indígena, identificando eventuais fatores em torno desses conceitos que, ao estabelecer relações com alunos índios, interferem na sua alteridade. Como procedimento metodológico recorreu-se à observação, questionário e entrevistas com os docentes. O trabalho inspira-se no campo teórico dos Estudos Culturais, tendo como referência a discussão de temas como igualdade, diferença, alteridade, ambivalência e identidade. Todos os instrumentos de coleta de dados estão intencionalmente “armados” pelo olhar do pesquisador. Acolheu-se para a construção desta pesquisa a compreensão de que o mundo não é de um único jeito, estando sujeito às possíveis reformulações. Destaca-se a importância do conceito de diferença como chave de leitura, pois, nos discursos

sobre a diferença, aparece a ambivalência. Os sujeitos investigados naturalizam e harmonizam as relações interétnicas conflituosas, sob o argumento da igualdade, uma metanarrativa da modernidade. A igualdade e a diferença na escola ora incluem e ora excluem, marcando, silenciosamente, as identidades dos alunos indígenas.

Trata-se de pesquisa explicitamente multicultural. Acompanhada dos vários autores que se inspiram em um campo teórico próximo dos Estudos Culturais, Bhabha, Bauman, Candau, Larrosa, Fleuri, Hall, Laraia, Moreira, Santos, Silva, Skliar, Willians, entre outros.

Observa-se que muito se tem escrito sobre a temática indígena no Brasil e no campo da educação, especialmente nas últimas décadas, esta questão se delineou com contornos específicos, na esteira das lutas pelo direito à escola e das reflexões sobre identidades, diferenças e diversidade cultural.

Pode-se dizer que, a partir de 1988, o texto constitucional incorporou uma importante mudança de ênfase nas relações do Estado brasileiro com os indígenas – as constituições federais anteriores, quando mencionavam os indígenas, o faziam desde uma perspectiva integracionista que, previa a dissolução das diferenças como forma de produção de uma nação unificada e homogênea.

Já na atual constituição, são reconhecidas, aos indígenas, suas identidades étnicas, suas práticas culturais, sociais, educacionais, religiosas e também é resguardado o usufruto exclusivo sobre as terras tradicionais que estes habitam.

A ruptura proporcionada pela Constituição impulsionou, por um lado, o desenvolvimento de pesquisas interessadas em conhecer e divulgar a temática indígena e torná-la parte dos assuntos que interessam à escola e à sociedade e, por outro lado, a emergência ou o fortalecimento de movimentos de luta pela oferta de uma educação escolar diferenciada, pluricultural e multilíngue aos povos indígenas.

Na legislação, foram criadas diretrizes específicas para definir como e quando se deve abordar a temática indígena nas escolas brasileiras e também foram instituídos componentes curriculares obrigatórios para disciplinas específicas. Nesta linha, a mais recente normativa é a Lei 11.645/2008, instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Hoje, mais que nunca, há uma interpelação pela diferença, vive-se num espaço marcado pelas diferenças, pelas questões trazidas pela diferença. Não se pode negar os direitos implícitos nos discursos de igualdade, como afirma um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em

dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. A igualdade é, também, um direito, um valor da condição humana. Então, como pensar igualdade com diferença? Nessa direção, adquire relevo o conceito de identidade/ diferença, acionado na condição de ferramenta analítica.

Fazendo referência a autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Zygmunt Bauman, frisa-se o caráter fragmentado, fluido, cambiante das identidades, dando relevo ao fato de serem elas construídas e transformadas continuamente em políticas representacionais e em relações de poder.

A cultura também é um dos aspectos ressaltados nas abordagens teóricas respaldando-se em Stuart Hall, Néstor Garcia Canclini, Homi Bhabha, entre outros, onde reafirmam o sentido da cultura como um processo integral através de quais significados e definições são socialmente construídos e historicamente transformados, incluindo-se aí as formas de pertencimento e de identificação.

O uso do conceito de hibridação, defendido por Néstor Garcia Canclini, para pensar as identidades e práticas culturais indígenas, tem se mostrado produtivo para operar o deslocamento de abordagens essencialistas. Para o autor, a análise dos processos de hibridação é útil para desacomodar noções naturalizadas sobre indígenas vivendo em meio à natureza, distantes das práticas da sociedade ocidental contemporânea.

É interessante também pensar a alteridade dos alunos, pois tal reflexão possibilita buscar reconhecer suas identidades e diferenças, valorizando, assim, sua cultura. Tal reflexão possibilita, ainda, articular os direitos de igualdade necessários à garantia da dignidade enquanto seres humanos. E, mais, repensar o conceito de igualdade, reproduzido nos discursos, pois, a partir dele, acaba-se por criar padronizações homogeneizadoras.

Assim, a escola se torna palco de diversas identidades (étnicas - raciais, de gênero, religiosas, de opção sexual, entre outras). Ou seja, encontra-se na escola sujeitos que habitam esse espaço, mesmo que temporariamente, com histórias diferentes, com culturas diferentes e oriundas de espaços diferentes. Estes alunos/sujeitos, personagens dessa história, ao entrar na escola vêm carregados de marcas sociais e culturais.

Tanto os docentes, quanto os alunos, encontram-se envolvidos em uma proposta hegemônica de escolarização e nela se processa e circulam discursos definidores de identidades nada inocentes. Cabe, então, com as contribuições de autores que discutem sobre cultura, alteridade e igualdade/diferença e se aproximam do campo teórico dos estudos culturais, olhar para as diferenças presente na escola e as práticas discursivas que

nela circulam, buscando perceber até que ponto essas representações estão imbricadas em uma política social e cultural mais ampla.

A diferença na escola, embora reconhecida, não permeia cotidianamente seus fazeres e dizeres. Entende-se que ela fica só no reconhecimento, ou seja, sua cultura, sua identidade, no cotidiano escolar, ficam apagadas e silenciadas pelo espelhamento da normalidade.

Como destacado em outros momentos, com as leituras de Bhabha (2003), inferir que é necessário não só contemplar a diversidade, mas, sim, colocá-la sob suspeita. Essa perspectiva de olhar se aproxima do que Bhabha (2003) indica como o conceito de diversidade. Para Bhabha (2003, p.63), “a diversidade cultural é um objeto epistemológico, a cultura como objeto do conhecimento empírico”, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados, essencializados. Já a diferença cultural se constitui em “um processo de significação através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2003, p. 63).

Os discursos modernos de igualdade, que se configuram na forma de leis, constituem os sujeitos e se disseminam na escola. O que se observa é que os professores precisam reconhecer a presença de alunos indígenas em suas salas de aula e não recorrer ao discurso naturalizado, cristalizado, da igualdade, tratando os indígenas “do mesmo jeito” que os demais.

Na prática, contudo, o discurso da igualdade dissolve a diferença e impossibilita questionar as condições desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos, como também aos recursos. O paradoxo atual da escola, que até então se pautava em políticas e ações pedagógicas universais, é que ela se vê hoje interpelada pelas políticas da diferença.

Santos (2006) afirma a necessidade de se buscar a articulação entre a política da igualdade e da diferença. O autor se posiciona propondo uma postura em que a política da diferença conviva em tensão com uma política da igualdade.

Assim, se deve buscar problematizar esta suposta “igualdade” dos povos indígenas, pois tal direito é visto como universal, enquanto que o direito a ser diferente, ter uma construção social e cultural diferente, é visto como um direito particular.

Para enfrentar tal desafio, precisa-se deslocar o conceito de diferença, pois, para Candau (2008, p.47), “não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. E continua afirmando que a diferença é hoje

uma luta por direitos, “[...] não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”.

Nas teorizações de Candau (2008, p.47) sobre a tensão entre universal e particular, a autora destaca a Conferência de Viena (1993), quando vários grupos de diferentes países questionaram a universalidade dos direitos, como afirmados nas declarações universais, considerando-a uma expressão do Ocidente e de tradição europeia. Tais movimentos protagonizados pelos povos colonizados buscam agora a confirmação de sua alteridade.

Entende-se ser nesse contexto que ocorre a articulação da diferença. O processo de inversão do pensamento binário entre igualdade e diferença, implicaria pensar como permite Skliar (2003), “já que a igualdade deveria ser resultado de uma relação de oposição com a desigualdade – e não com a diferença – e a diferença com a mesmidade – e não com a igualdade” (SKLIAR, 2003, p. 107, apud SKLIAR E LARROSA, 2001).

Na atualidade e diante dessa trama, se enfatiza Santos (2006), quando aponta para a necessidade de uma ressignificação dos direitos humanos. Ou seja, é necessário ressignificar os discursos sobre direitos humanos universais, entendendo-os como expressão de tradição colonizadora ocidental. Para o mesmo autor, para tal revisão será necessário que os direitos humanos sejam revistos, entendendo que esses conceitos precisam passar por um processo de reconceitualização.

[Trabalho 14]

Mayara Silverio Batista Rosa (2012), “As representações dos indígenas no livro didático de História do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande” A metodologia foi qualitativa, com leitura e análise de produções acadêmicas sobre a representação do indígena no livro didático, na sociedade brasileira; análise do conteúdo textual e iconográfico dos livros selecionados privilegiando questões como: corrente teórica, papel atribuído ao indígena, a quem está ligada a representação do indígena (índio ou não índio) e o período que retratam. A autora concluiu que o livro didático de história continua sendo usado como uma ferramenta que visa criar um sentimento de cultura nacional através da supressão das diferenças de raça, etnia, crença e língua, além disso, geralmente apresentam o indígena como selvagem, atrasado, ingênuo e congelado no tempo em narrativas muito generalizantes e que demonstram visões estereotipadas e pautadas na ótica do colonizador.

Trata-se de pesquisa explicitamente multicultural, abordando preocupações sobre o modo que os indígenas são representados nos livros didáticos de História a partir da Lei 11.645/08. Para tal pesquisa autora utilizou-se de alguns autores como: Bhabha, Hall, Bauman, Moreira, Skliar, Tedeschi, Larrosa, entre outros.

Fazendo um resgate da história, Amaral (2003) destaca que, na colonização do Brasil, vários textos de viajantes descrevem-no como um lugar “essencialmente tropical”, com imensas florestas, frutas exóticas, animais ferozes, flores belíssimas, rios intransponíveis e caudalosos, índios apáticos, ignorantes, condenados por natureza à degeneração, sem senso de futuro, desfrutando de tamanha riqueza natural. Tal representação colabora para respaldar o empreendimento colonial como sendo uma possibilidade de redenção do primitivismo e da barbárie.

Cruz (2009) lembra que a partir da década de 1980, acompanhando a onda da redemocratização do Brasil, os movimentos sociais e populares começaram a ganhar força e explica que essa nova configuração de luta social, deve fazer com que os autores de livros didáticos deixem de tratar a História do Brasil por meio de uma perspectiva linear que identifica os sujeitos em dominantes e dominada.

Essa necessidade de adoção de uma nova perspectiva de análise desses movimentos vem do deslocamento empreendido pelos grupos marginais que cada vez mais, deixam de ocupar as margens da comunidade para se dirigirem ao centro.

A partir da lei 11.645 de fevereiro de 2008, os livros didáticos começaram a dar mais ênfase nas questões indígenas. Porém, apesar de todo o aparato judicial e político de reconhecimento, o indígena ainda é visto sob a ótica da visão eurocêntrica da história.

O que se observa é a representação dos índios nos livros didáticos como seres parados no tempo ou integrados à sociedade, o que acaba por legitimar a superioridade branca e afirma o que vários autores, dentre os quais Munanga (1999) e Santos (1997), têm salientado em seus trabalhos: que a miscigenação/hibridização tem sido vista, por estudiosos de outras correntes teóricas, como uma via para apagar a diferença e unificar as identidades.

De maneira geral, o indígena está representado nos livros didáticos de forma generalizante, fragmentada, estereotipada, baseada nas representações feitas acerca do indígena ainda no período colonial e sob a ótica e lógica eurocêntrica.

Os estudos que problematizam imagens estereotipadas permitem pensar que tal estratégia funciona reduzindo a ambivalência, a complexidade, a profusão de sentidos ao

falar da diferença indígena, marcando, assim, o que conta, o que deve ser reiterado na cultura escolar.

O uso recorrente de estereótipos opera de certa forma como conhecimento e identificação naturalizada e inquestionável. Conforme salienta Hall (1997), “o estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e estabelece a diferença” (p. 258).

Há, ainda, o aspecto, que trata da produção de significados com base numa lógica binária, a partir da qual se classificam sujeitos e práticas culturais por oposições hierarquicamente díspares. Bonin (2007) ressalta que a lógica binária configura um tipo específico de ordenamento e de visibilidade (a identidade seria positiva e a diferença negativa).

Assim, a articulação produzida entre índio e natureza funcionaria como uma espécie de chave de leitura, sendo os povos indígenas narrados como habitantes naturais da floresta, lugar geográfico e social que produz também um conjunto de atributos colados ao corpo e, apresentados como sendo próprios da “natureza indígena”. Habitando o mundo natural, os povos indígenas teriam características como primitivismo, espontaneidade, ingenuidade. A natureza, neste binômio, é um marcador importante que entrelaça as vidas indígenas, em oposição à cultura.

Nota-se também que poucos manuais didáticos enfatizam, sem que seja de forma denotativa, que a cultura brasileira é uma colcha de retalhos onde se encontram diversos costumes de diferentes povos que nos são ensinados como se sempre tivessem feito parte da “cultura nacional”.

Moreira (2010) explica que a escola passa a ser um local de reconstrução e questionamento das identidades culturais. O autor também propõe que a escola seja um espaço de questionamento do existente e que o papel do professor é evidenciar aos alunos que as diferenças são construídas e não questões naturais de toda sociedade.

Desta forma, a tarefa do professor que utiliza o livro didático de história para trabalhar a questão indígena, não é nem um pouco fácil, pois é preciso que esse profissional faça e possa explicar aos alunos que cada sociedade tem identidades diferentes e costumes culturais diversos que parecem não fazer sentido porque cada aspecto cultural, só pode fazer sentido, dentro da cultura na qual o mesmo foi criado, mas que apesar das diferenças, é importante analisar tais aspectos dentro da interculturalidade.

É preciso que haja uma compreensão tanto da parte dos docentes quanto dos discentes, que o entendimento das diferentes sociedades só pode ser alcançado por meio da

contextualização dos diferentes valores culturais e do período histórico em que foram concebidos.

Sendo assim, entender a lógica da cultura indígena apresentada nos livros didáticos pressupõe que os valores culturais, o momento histórico, os sujeitos envolvidos, enfim todas as especificidades sejam levadas em consideração, a fim de superar a visão de uma educação monocultural que atribui àqueles que são tidos como diferentes, no caso o indígena, o papel de exótico e atrasado.

[Trabalho 15]

Tatiane Cosentino Rodrigues (2011), em sua tese "A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas" o objetivo é analisar as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitaram a ascensão do conceito de "diversidade" nas políticas públicas de educação entre os anos de 2003 a 2006. Para a avaliação das políticas públicas, a pesquisa adota como fontes: entrevistas, discursos e documentos oficiais, como o balanço de governo 2003-2010, o plano plurianual 2004-2007, as leis orçamentárias do período 2003-2006, informativos e relatórios de gestão.

Trabalho explicitamente multicultural. Mostra a preocupação com a diversidade abordada nas políticas públicas atuais. Alguns autores mais citados: Banks, Bhabha, Candau, Canen, Fleuri, Hall, McLaren, Moreira, Sacristán, Santos, Sillva, Skliar, entre outros.

De acordo com estudos, segundo Hall (2003) a diversidade em sua dimensão cultural, é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas "políticas de diferença". Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como "minoritários", "subalternos", e por certas formas de feminismo.

Essa reivindicação, no Brasil, partiu de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.

Foi a partir da década de 1990, que a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações.

A questão da diversidade, especialmente na última década, é cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. A implantação de políticas públicas educacionais ajuda a preservar e a ressignificar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Em oposição à homogeneização cultural, desencadearam-se movimentos em prol da diversidade cultural, para garantir a inclusão e ressignificação da diversidade. Foram realizados inúmeros debates para tentar compreender a sociedade constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcos identitários, e desse processo resultou a formulação de políticas públicas sociais e educacionais.

Verifica-se, portanto que, em termos de políticas, a sociedade brasileira já deu um passo para a valorização e inclusão da diversidade no sistema educacional do país. Resta saber se, na prática, essas políticas vêm sendo implementadas.

Nas políticas educacionais, a incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais da “pluralidade cultural” como tema transversal, em 1997, é um exemplo disso. A definição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9.394/96, de um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revela a mesma preocupação.

No campo normativo, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei n. 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares. No âmbito do Ministério da Educação – MEC – foi criada, em 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD –, com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais. Estas são apenas algumas das ações efetivadas no tocante as discussões sobre a diversidade e a multiplicidade.

Apropriações da diversidade expressam as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de atendimento e resposta às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas diversidades.

O que diferencia um projeto do outro é a defesa do universalismo diverso e a manutenção da coesão nacional ou o reconhecimento de que toda e qualquer política educacional terá de considerar a ser pensada a partir da diferença. Um dos principais pontos positivos no processo que se denominou “ascensão da diversidade” foi a abertura à possibilidade de participação de grupos que até então não participavam da cena pública,

bem como a pressão que tais grupos exercem em prol de outros estilos, critérios e políticas.

Assim, as diferenças e as diversidades também estão presentes no campo entre aqueles que supõem que o diálogo entre os diferentes grupos é possível. Considerando esta análise de maneira simplificada é possível identificar nestas matrizes que a diversidade tem um caráter universal, pois é uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura.

Uma das problemáticas decorrentes é que a cultura acaba perdendo sua matriz singular e torna-se um conceito universal, como o biológico. Propostas como a criação de currículos comuns, buscando o que é comum entre as culturas, são correntes no campo educacional. Ao fazer isso, há um processo de tornar estas culturas componentes de uma universalidade, supondo-se possível retirar a estratificação que o poder opera, ou supor que não há relações de poder.

É possível perceber nestas concepções, exemplos da junção dos termos diferenças e/ou diversidades como podendo ser compreendidas, trocadas, pactuadas ou repactuadas. O mais importante é que há a ideia de que é possível com os vários sentidos, compreender todas as diferenças.

Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas.

#### **4. OBSERVAÇÕES SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Nas análises destes trabalhos acadêmicos, percebe-se que relevam o conceito de diversidade inserido em um conjunto de temáticas/propostas, tais como pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo. A discussão sobre cultura mostra-se central em todas essas perspectivas, já que por trás desse conjunto de propostas de educação multicultural ou intercultural existe um embate/disputa por um conceito de cultura e modelo de gestão de diversidade cultural.

Para se ter uma educação multi/intercultural, Canen (2001, p. 208), chama a atenção para o resgate no espaço intra-escolar e nas práticas pedagógicas de expectativas que celebrem a diversidade cultural, no lugar de abafá-la. Nesse sentido, um caminho fértil é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógicas e curriculares a ela coadunadas.

Para tanto, o aspecto político também deve ser considerado no currículo de formação de professores, pois irá ampliar os conhecimentos do futuro professor sobre as diversidades e, como a manutenção das desigualdades contribuem para que os alunos que pertencem às classes minoritárias, se tornem cada vez mais marginalizadas.

É inegável a necessidade de se conhecer, análise e articular tais questões com a produção das diferenças culturais para que os futuros educadores possam participar da descolonização do currículo tanto acadêmico como o escolar.

De acordo com o levantamento realizado, dos quinze trabalhos analisados, doze foram considerados como multiculturalmente explícitos e, três considerados detentores de potenciais multiculturais.

Observa-se que o levantamento e a análise dos dados realizados nessa etapa da pesquisa evidenciaram que as tendências mais constantes nos trabalhos analisados referem-se à importância da formação do professor, os saberes e práticas pedagógicas para o avanço na superação das diferenças existentes no contexto educacional. No que tange especificamente aos trabalhos selecionados como sendo portadores de potenciais multiculturais, em sua maioria, utilizavam a perspectiva de estudos culturais e/ou pós-estruturais em seu aporte, como referenciais.

Em relação aos trabalhos considerados explicitamente multiculturais, conforme observado, dois podem ser classificados como pertencendo à perspectiva multicultural crítica: Ferreira (2012) e Pio de Souza (2011); dez como imbuídos de uma perspectiva multicultural crítica e pós-colonial: Vieira (2011); Jitsumori (2011); Ribeiro (2011); Xavier

(2011); Genro de Souza (2011); Coppete (2012); Calderoni, (2011); Rosa (2012); Santos (2011) e Rodrigues (2011).

Uma das tendências foi a ênfase em identidades coletivas, com destaque para a identidade indígena, Rosa (2012) e Calderoni (2011). Trabalhos nessa linha desenvolveram-se a partir de uma visão multicultural crítica e pós-colonial, destacando a diversidade dentro da perspectiva indígena, de modo a se considerar as configurações sociais, culturais, e as expectativas dessas identidades nas escolas. Também nessa questão central e multicultural das identidades coletivas, destacam-se estudos sobre a identidade negra, Santos (2011); Ponciano, (2011) e Souza (2011), que abordam a discriminação, preconceito e o racismo no currículo, especialmente no livro didático e no cotidiano escolar. Na abordagem da modalidade de educação de jovens e adultos e na formação das identidades coletivas dos sujeitos que a compõem, Vieira (2011), enfatiza a necessidade de concepções de formação inicial e continuada de professores que leve em conta, as identidades culturais específicas dessa população.

Outra tendência analisada foi a preocupação com a diversidade cultural dos professores e, a exploração de possíveis conteúdos curriculares, tanto das escolas como de formação docente, que considerem a diversidade existente no contexto educacional. Jitsumori (2011); Campos (2011); Ribeiro (2011); Xavier (2011); Souza (2011) e Coppete, (2012), são exemplos dos trabalhos que trazem à tona a importância e a necessidade de maior articulação entre os saberes dos cursos de formação inicial e continuada e os conhecimentos docentes.

O estudo de Simionato (2012) aborda a alfabetização bi/multilíngue, enfatizando as culturas plurais dos alunos e sua incorporação no ensino, com consequências implícitas para a formação de professores. Também o estudo de Ferreira (2012) está voltado às análises e implicações curriculares em função da diversidade cultural. Nesta tendência se enfatiza os conteúdos curriculares em uma perspectiva multicultural, valorizando o que se espera de conteúdos para alunos com culturas plurais e diferenciadas. Rodrigues (2011), por sua vez, a partir de categorias multiculturais explícitas, analisou a ascensão da diversidade nas políticas educacionais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa teve por objetivos compreender como está sendo abordada a questão multicultural nos trabalhos acadêmicos, apresentando dados e resultados de um estudo baseado nas informações contidas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como analisar termos, questões referentes, ao multiculturalismo presentes nestas publicações acadêmicas e alertar para o importante papel da escola ao trabalhar as relações entre educação e cultura(s).

Ao pensar nessa complexidade, parte-se para o ato de organizar as reflexões de maneira cuidadosa, pois o trabalho do pesquisador comprometido com sua responsabilidade é árduo e incansável ao pensar, também, nos obstáculos que surgem no desenrolar do processo investigativo.

A pesquisa é um trabalho que precisa ser feito e construído em conjunto, na valorização de ideias que enriquecem o seu próprio fazer. Podendo chegar a essa simples conclusão, de que a pesquisa é uma ação plural, é um produto multifacetado por suas várias instâncias, por seus resultados que podem resultar em novas etapas, enfim, um ciclo incansável.

A partir das várias contribuições teóricas e análises desenvolvidas em torno dos trabalhos selecionados, estabeleceu-se relações obtidas por meio do aprendizado empírico, desencadeando novas ideias. Estas ideias apontam para novos caminhos investigativos para dar sequência ao trabalho aqui proposto ou proporcionando a abertura de outras linhas de estudo, sempre atenta aos modelos teóricos que embasaram esta pesquisa, pois os mesmos estão diretamente envolvidos no processo de legitimação do conhecimento, que é necessariamente construído de maneira processual e, que podem assumir um caráter transformador, no que diz respeito à construção de novos conhecimentos.

Desse modo, torna-se essencial ressaltar a interlocução com os pensadores e estudiosos, principalmente, do campo da educação e de outras áreas afins, na transversalidade de teorias que possibilitam a constante construção do conhecimento.

O presente estudo está fundamentado nos pressupostos do Multiculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica, tensionado por aportes pós-coloniais, e procurou analisar os limites e as possibilidades de contribuição de diferentes experiências da produção acadêmica realizada na área da educação, associando-as ao recorte teórico

proposto à prática pedagógica.

Mais do que um levantamento quantitativo sobre a presença de preocupações multiculturais, explícitas ou não, nesses estudos, procurou-se identificar como o multiculturalismo está sendo abordado nos trabalhos acadêmicos e sua relação com as práticas pedagógicas, delineando possibilidades futuras.

Na primeira parte do estudo, relativa à pesquisa bibliográfica, fez-se um recorte teórico com os principais temas a serem debatidos e, na sequência realizou-se o levantamento e análise da produção multicultural a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2011 e 2012. Enfatiza-se que, apesar da pesquisa se reportar aos anos de 2003 a 2013, não foram encontrados trabalhos com datas anteriores a 2011 e 2012, acredita-se que isso ocorreu devido às alterações ocorridas na efetivação das buscas, ou seja, o banco de dados só fornece trabalhos completos a partir de 2011. Desta forma, o próprio resultado da busca acabou por definir o recorte temporal utilizado nesta pesquisa.

A partir das categorias multi/interculturalismo, diversidade cultural, educação inter/multiculturais, lançadas no Banco de teses, percebe-se que a produção acadêmica encontrada na área do multiculturalismo, possui uma demanda considerável de trabalhos (1090 no total). Tendo em vista o número total de trabalhos encontrados no portal da CAPES, pareceu indicar que, de forma geral, o multiculturalismo desponta como cerne de preocupações nas produções científicas.

Porém, quando se opera um refinamento e uma análise mais minuciosa das produções acadêmicas, objetivando uma articulação do multiculturalismo com as práticas pedagógicas, esse número se reduz consideravelmente, limitando bastante o campo da pesquisa. Desta forma, os trabalhos foram avaliados em várias fases e, a maioria deles não vinha ao encontro com o recorte teórico proposto e/ou objetivos abordados nesta pesquisa, não estabelecendo relação direta com as práticas pedagógicas. Assim, não foram selecionados para análise neste momento, ficando para serem avaliados num estudo posterior.

É importante salientar também que, apesar de muitos trabalhos parecerem com potenciais para serem analisados, ao apresentarem-se como pesquisas multiculturais, que têm em seu escopo termos relacionados com inter/multiculturalismo, estes não passam do título e/ou palavras-chave; alguns trabalhos também, se repetiam nos descritores e outros não foram encontrados em seus conteúdos completos, o que restringiu a análise.

Assim, o aprimoramento posterior da pesquisa, feito por meio da leitura dos trabalhos, permitiu, em um terceiro momento, realizar uma seleção criteriosa e uma análise mais precisa de trabalhos que dialogavam com os objetivos propostos nesta pesquisa. Desta forma, sem a pretensão de esgotar todas as questões suscitadas por este estudo e, sem intenção de analisar todos os trabalhos selecionados com potenciais analíticos, foi analisado somente uma amostragem que, no momento, mais se aproximou do propósito deste estudo.

Este número reduzido de trabalhos é um dado importante a ser considerado, visto que a produção do multiculturalismo deveria visar o debate com questões educacionais e práticas pedagógicas. No entanto, parece confirmar que, embora preocupações com relação às questões levantadas pelo pensamento multicultural possam vir a se expressar em dissertações e teses na área educacional, quando trabalham com questões relativas às práticas educativas do multiculturalismo, ainda não se configuram, de forma expressiva, como campo de reflexões explícitas, na produção das dissertações e teses.

Assim, refere-se à necessidade de mais pesquisas que narrem experiências multiculturais realizadas no campo da prática pedagógica. Como exortado por Boyle-Baise & Gillette (1998), que afirmam a necessidade de maior número de estudos que revelem como professores e formadores de professores têm realizado, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, experiências com pedagogias críticas e multiculturais.

Este dado levantado refere-se à necessidade de mais pesquisas que narrem experiências multiculturais, levadas a cabo por professores e formadores de professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas, de forma a compreender os desafios na implementação do olhar multicultural crítico no cotidiano educacional. Visto que, na prática escolar, se percebe que ainda pouco se fala e se vive a pluralidade (cultural, racial, de gênero, língua, orientação sexual, entre outras). Isso mostra que as pesquisas, se consideradas a sua necessidade e seus resultados, pouco têm atingido o cerne da questão neste quesito. Os problemas multiculturais presentes nas escolas, na vida de alunos, professores e da comunidade escolar, permanecem ainda no obscurantismo.

Na análise, observou-se que a grande maioria dos textos se situou no âmbito de uma reflexão teórica e analítica sobre os temas abordados, estando pouco presente, as pesquisas desenvolvidas no “chão da escola”. Nesse sentido, torna-se importante estimular trabalhos de investigação sobre esta temática que tenham como referência as práticas escolares.

Em geral, a principal preocupação nos textos analisados diz respeito à construção das identidades de sujeitos socioculturais invisibilizados ou não valorizados na sociedade atual. Situam-se, portanto, na perspectiva da afirmação identitária. Neste sentido, tendo presente as diferentes vertentes do multiculturalismo, parecem situar-se na perspectiva assimilacionista, orientado a promover a igualdade de oportunidades e, a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade atual.

Observou-se em alguns casos, pouca frequência de temas significativos que estão desafiando a sociedade e os processos educativos, especialmente a escola na atualidade e, alguns temas também, que não foram abordados na produção analisada, tais como questões de gênero, orientação sexual, moradores de periferias ou favelas, área rural, ciganos, imigrantes, falantes de línguas minoritárias, moradores de rua, educação especial, tensões entre igualdade e diferenças, Direitos Humanos, entre outros. Estes temas não foram priorizados neste momento por não comporem o campo teórico abordado no presente estudo e também pela pouca ou nenhuma incidência com que apareceram na pesquisa dos trabalhos acadêmicos. A maior quantidade de trabalhos encontrados diz respeito à questão das relações étnico-raciais.

Com isso, foi possível perceber que os quinze trabalhos analisados, fossem eles portadores de potenciais multiculturais ou multiculturalmente explícitos, se encontravam voltados para perspectivas mais críticas do multiculturalismo, no espaço escolar, embasados em autores tais com: McLaren, Hall, Bhabha, Candau, Canen, Canclini, Williams, entre outros. Os trabalhos apresentaram também preocupações com a diversidade cultural na educação que se coadunam com o recorte teórico selecionado para subsidiar as análises.

Desta forma, dentre as ênfases detectadas, há um predomínio de trabalhos fundamentados teoricamente em perspectivas multiculturais mais críticas e pós-coloniais e uma grande diversidade de temáticas encontradas. Percebe-se também que nestes estudos teóricos, prevalece a metodologia qualitativa, na forma de estudos e análises documentais e de políticas, de perspectivas analíticas do contexto escolar, em detrimento de estudos de campo.

Alguns trabalhos apresentaram preocupações ou potenciais multiculturais que, apesar de não estar explícito o multiculturalismo, desenvolveram a temática para a diversidade cultural utilizando pressupostos teóricos que indicavam tendência multicultural e seus pressupostos. Percebeu-se que os trabalhos analisados, de acordo com o recorte

teórico selecionado, apresentaram contribuições consistentes para as reflexões sobre as práticas pedagógicas para se trabalhar com a diversidade no contexto escolar.

Assim, várias contribuições foram extraídas dos trabalhos analisados e se situam no sentido de problematizar a cultura escolar dominante nas escolas, seu caráter monocultural, e enfrentar a questão das diferenças na ação educativa. Ressaltam também que o multiculturalismo lida com um referencial teórico complexo. São apontadas igualmente embora de modo disperso, contribuições da perspectiva multicultural como, por exemplo: mesmo considerando que há diferentes visões sobre a diferença, esta perspectiva pode ajudar a trabalhá-la no cotidiano escolar.

Além disso, favorece a retomada da discussão sobre os conteúdos escolares, nos currículos, e oferece elementos para se trabalhar questões como, preconceito e discriminação, bem como desvela questões étnicas e raciais presentes na escola, ajudando a identificar e trabalhar com as diferenças presentes na sala de aula.

Outro desafio apontado está associado à busca de como trabalhar de modo mais efetivo a articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática – planejamento, seleção de conteúdos, técnicas de ensino, avaliação entre outras.

Outras contribuições estão associadas à possibilidade de despertar para questões relativas às diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar, bem como de articular o social e o cultural. Deve-se levar em conta que, embora a língua oficial do Brasil seja o português, é preciso considerar e respeitar a existência de diversas línguas, culturas, identidades sociais, variações linguísticas, entre outras situações, pelo menos dentro do ambiente escolar, já que a escola é um dos principais espaços onde se consolidam os discursos identitários.

Na análise, também se observou que, em termos de identidades, a atenção das pesquisas recaiu sobre aquelas marginalizadas, tomadas de forma coletiva, particularmente ao que se refere aos grupos segregados dos negros e indígenas, em detrimento de pesquisas com identidades plurais, no contexto de escolas públicas. Notou-se também a escassez de estudos sobre currículo em ação nas escolas e universidades, suas dimensões e seus impactos em contextos escolares e, de formação docente, inicial e continuada, na perspectiva multicultural crítica.

Em termos epistemológicos, as sugestões e contribuições, implicam nas pesquisas que tomam as identidades coletivas como base, para que possam estruturar-se de visões multiculturais críticas e pós-coloniais, tratando de forma mais explícita sobre os processos

de hibridização das identidades e superação a binarismos, questionando o etnocentrismo e processos de colonização e, dominação presente no tanto no âmbito escolar quanto no social.

Seria importante, também, estudar maneiras de articulação das considerações multiculturais críticas e pós-coloniais à realidade e ao planejamento escolar. De maneira que, se percebam formas pelas quais a hibridização identitária e a pluralidade, possam ser associadas ao cotidiano escolar, com o currículo e a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para além de disciplinas específicas curriculares que abordem essas questões multiculturais.

Argumenta-se que a análise de diferentes experiências relatadas nos trabalhos acadêmicos, permitiu visualizar em que medidas as ações multiculturais podem contribuir para a formação de identidades, discentes e docentes comprometidas com a valorização da diversidade cultural e o questionamento aos mecanismos silenciadores e formadores das desigualdades.

Como resultado deste estudo cita-se, a ampliação do olhar sobre os diferentes grupos excluídos no contexto escolar, como os negros e índios, o reconhecimento da existência de preconceitos ocultos na escola e o desenvolvimento de uma visão mais ampla e positiva, e em alguns casos proativa, sobre as diferenças.

Quanto à relação entre didática e multiculturalismo, assinalam alguns desafios como, por exemplo, a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. Também se configura como uma questão especialmente desafiadora a formação docente para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula.

Outra postulação é que o livro didático seja adaptado para se trabalhar as questões dos grupos minoritários, como negros e índios, revelando a situação real destes povos sem deixá-los à margem da evolução histórica e social.

Como contribuição do trabalho, ainda se recomenda a partir do olhar multicultural pós-colonial, a intensificação de estudos e pesquisas sobre histórias de vida, narrativas e ações dos sujeitos escolares e de formação docente. Desta forma, entendendo tais narrativas plurais, como constitutivas das identidades institucionais e como protagonistas de ações curriculares multiculturais.

São essas narrativas dos atores, na discussão de suas próprias histórias que vão sustentar a crítica ao colonialismo e ao modelo imposto, buscando a ruptura com a história única, pois a vocação do pós-colonial, como discurso inédito, é o comprometimento político com a crítica ao colonialismo e com a desconstrução de suas ideologias engessadas.

Salienta-se a necessidade de mais estudos e pesquisas que articulem as perspectivas multiculturais críticas e pós-coloniais com as práticas pedagógicas. Nota-se a urgência da exploração destes estudos, para que possam configurar-se como caminho fértil, desafiador e instigante, de modo que propicie, a pesquisadores e professores, processos de análise e reflexão, que permitam construir uma educação valorizadora da diversidade cultural e promotora do sucesso e da equidade e, conseqüentemente, uma escola mais alinhada com a realidade sociocultural plural brasileira.

Enfatiza-se também a necessidade da parceria entre a universidade e as escolas, com a produtiva troca de saberes no contexto da formação inicial ou continuada dos professores. Essa postura pode representar perspectiva multicultural transformadora, na medida em que permite a junção entre diferentes saberes e conhecimentos, bem como encontro de culturas e novas sínteses dele decorrentes.

Na formação docente, tanto inicial quanto continuada, entende-se também que é necessário proporcionar ao professor subsídios para que ele seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

Cabe aqui ressaltar a importância do professor reflexivo e pesquisador. A pesquisa pode tornar o professor capaz de refletir sobre sua prática profissional, se aprimorar, buscar novas formas, conhecimentos, habilidades, atitudes e relações que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente.

Para Tardif (2002), a prática reflexiva pode ajudar o professor a responder às situações incertas e flutuantes, dando condições de criar soluções e novos modos de agir no mundo. Todavia, a reflexão por si significa pouco, o importante é sobre o que refletir e como ocorre esse processo. Nessa perspectiva, Zeichner (1992), defende que o professor deve sistematizar sua reflexão, tornando-a investigativa.

Lüdke (2001) também tem sido defensora da formação do professor pesquisador, vendo na formação inicial a oportunidade de apropriação de um recurso que irá possibilitar

que o professor possa questionar sua prática e o contexto no qual ela está inserida; portanto, a pesquisa representa “um recurso de desenvolvimento profissional” (p. 51). Nessa perspectiva, o professor será autor de seu trabalho, fazendo opções teóricas, metodológicas e políticas e sendo propositor de mudanças.

Neste sentido, percebe-se a importância da formação de um professor reflexivo/pesquisador, capaz de analisar sua própria prática e através desta análise aprimorar sua prática pedagógica no sentido de formar cada vez mais pessoas aptas a pensar. Formar para o pensamento e não simplesmente para a recepção de informações.

Desta forma, percebe-se que a pesquisa é um recurso indispensável ao trabalho do professor, para investigar tanto questões relacionadas à área específica como questões da prática pedagógica. O desenvolvimento da pesquisa implica o uso de métodos específicos para que se possa ultrapassar o entendimento imediato de uma pergunta problematizadora, proporcionando um novo conhecimento à luz da teoria.

Além disso, a pesquisa pode e deve se constituir em uma oportunidade para estimular e aprimorar não somente o espírito investigativo daqueles que a desenvolvem no âmbito acadêmico, mas também daqueles que são envolvidos e desempenham suas funções diárias no chão da escola. Entende-se também que a investigação, dependendo da forma como é concebida, desenvolvida, divulgada e debatida, pode trazer impactos que repercutirão diretamente no saber-fazer da prática pedagógica dos que se relacionam direta e indiretamente com ela.

Neste sentido percebe-se a importância das discussões teóricas acadêmicas chegarem até a prática escolar e, uma das formas de chegar, é fazer parte da formação inicial e continuada dos professores, desta forma, assumindo a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador da relação teoria e prática.

Por esse processo, busca-se eliminar a distância entre universidade e local de trabalho, entre teoria e prática, entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Tudo isto leva a entender que a pesquisa é uma das ferramentas básicas necessária à produção do conhecimento, pois esse movimento deve ser vivenciado pelos sujeitos do processo de ensinar/aprender e aprender/ensinar.

Diante destes pressupostos, salienta-se que a presente pesquisa possibilitou ampliar consideravelmente os conhecimentos, o desenvolvimento de pensamento crítico quanto à diversidade de identidades culturais e ao papel da escola como organização inclusiva multicultural, bem como as relações com as práticas pedagógicas.

Entende-se, pois, que não é possível esgotar o assunto, contudo, é possível levantar questões e reflexões que remetem à importância de levar em conta o multiculturalismo na formação das identidades dos sujeitos que atuam tanto no cenário escolar como na esfera pública.

Portanto, o presente estudo visou contribuir neste debate, objetivando ir além da discussão teórica e abordando tentativas de tradução do multiculturalismo para a prática, por intermédio de ações pedagógicas. Esta opção mostrou que é necessário entender o multiculturalismo a nível tanto de identidades individuais e coletivas como também institucionais, no seio de lutas políticas e de espaços coletivos institucionalizados. Espera-se que este seja um ponto de partida para outros debates, necessários neste momento rico e fértil de discussões na sociedade e no campo educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação.** Educação e Pesquisa. vol.39 no. 1 São Paulo Jan./Mar. 2013
- ARROYO, M. G. **Assumir nossa diversidade cultural.** In: Revista da Educação da AEC, Brasília, 25 (98): 42-50, jan/mar, 1996.
- ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. **Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxism and the Philosophy of Language.** New York, Seminar Press, 1973.
- BANKS, J. A. "**La educación multicultural**", in HÚSEN & al. Enciclopédia internacional de la educación (vol.7), Barcelona: Vivens-Vives-Mec. 1991.
- BANKS, J. A. **An Introduction to Multicultural Education** U. S.: Allyn & Bacon, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BHABHA, H. **Representation and the Colonial Text: a critical exploration of some forms of mimeticism em Groversmith,** 1984.
- BHABHA, H. (org) **Nation and Narration.** Londres, Routledge, 1990.
- BHABHA, H. **Culture's In-Between Hall du Gay,** 1996.
- BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BHABHA, H. **Democracia des-realizada.** Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 148, p. 67-80, jan./mar., 2002.
- BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BIZARRO, R. & FRAGA, F. **Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras.** Disponível em Acesso em: novembro de 2011.
- BOYLE-BAISE, M. & GILLETTE, M. **Multicultural education from a pedagogic perspective, Interchange,** v. 29, n. p. 17-32, 1998.
- BORGES, P. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural.** ISSN 1982 – 0283. Ano XXIV - Boletim 1 - Maio 2014
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Brasília: MEC/SEF, Vol. 10, 1997.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. **A pesquisa em educação no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CANDAU, V. M. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores.** In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação escolar.** In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, M. G, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002b.

CANDAU, V. M. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios.** In: CANDAU, V. M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.**

In: MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 13-37, 2008a.

CANDAU, V. M. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008b.

CANDAU, V. M. **Educação multicultural: tendências e propostas**. In: Candau, Vera Maria (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, p. 81-101, 2008c.

CANEN, A. **Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores**. Caderno de pesquisa. N. 102. P. 89-107, Nov.1997.

CANEN, A. **Formação de professores: diálogo das diferenças. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**.v. 5, n. 17, p. 477-94, 1997.

CANEN, A. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: CANDAU, V. M.(org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes. 1997b. p. 205-36.

CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo, currículo e formação docente**. Minicurso. Reunião Anual da ANPEd, 22. Caxambu, 1999.

CANEN, A., ARBACHE, A. P., FRANCO, M. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Reunião Anual da ANPEd, 23. Caxambu, 2000.

CANEN, A. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente** In: CANEM, A. e MOREIRA, F. B. (ORGs). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas. SP: Papyrus, 2001.

CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p.174-195, 2002.

CANEN, A. e OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, nº. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005a.

CANEN, A.G.; CANEN, A. **Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez 14 2005, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005b. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 30 de outubro de 2015.

- CANEN, A., ANDRADE, L. T. de. **Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores universitários.** Educação e Realidade, n.30(1), jan./jun. 2005, p.49- 65.
- CANEN, A. **Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação.** Reunião Anual da ANPED, 28. Caxambu, 2005.
- CANEN, A., XAVIER, G. P. de M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.113, n.48, p.333-344, jul./set. 2005.
- CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** Comunicação e Política, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.
- CANEN, A. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças.** In Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008a.
- CANEN, A. (Orgs.). **Organização Multicultural. Teoria e prática para professores e gestores em educação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.
- CANEN, A. e SANTOS, A. R. dos. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação.** Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2009.
- CANEN, A. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: MACEDO, Elizabeth, LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANEN, A. e XAVIER, G. P. M. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 641-662, 2011.
- CAVALCANTI E MAHER. **Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula.** Cefiel/EL/Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/23.pdf>. Acesso em 07/03/2016.
- CERVO, A. BERVIAN, P. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- COSTA, M. V. **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: Trajetórias e processos de ensinar e aprender.** Porto Alegre: Edipucrs. 2008.

- CUCH, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/CUCHeDAnocaodeculturanasCienciasSociaisCopia.pdf>. Acesso em 07/05/2016.
- FERREIRA, R. A. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.
- FLEURI, R. M. **Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover; NUP, 1998. p. 9-27.
- FLEURI, R. M. **Desafios a educação intercultural no Brasil**. In: III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação. Porto Alegre: Anais eletrônicos. 2000.
- FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – ENDIPE. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.p. 67-81.
- FLEURI, R. M **O que significa Educação Intercultural**. In: \_\_\_\_\_. **Educação para a diversidade e cidadania. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania**. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, Record, 1992
- GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1992.
- GEERTZ, C. A **Interpretação das Culturas**. Rio: Zahar, 1978
- GENTILI, P. **Desencantoe utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GOMEZ G. P. **Globalização cultural e identidade**. 2008. Disponível em [http://www.ugr.es/~pwlac/G16\\_02Pedro\\_Gomez\\_Garcia.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G16_02Pedro_Gomez_Garcia.html), consultado a 07/03/2016
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. **Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. 2003. p. 109-123.

- GONÇALVES, N. G. **A relação Estado e educação na produção acadêmica brasileira** (1971-2000). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3.ed., 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GONÇALVES E SILVA, P. B., **Pesquisa e Luta por Reconhecimento e Cidadania**. In: Abramowicz, A. & Silvério, V. R., **Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005, pp. 27 – 54.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA; P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4 ed. Autentica: Belo Horizonte, 2006.
- HAMEL, R. E. SIERRA, M.T. **Diglossia y conflicto intercultural: La lucha por un concepto o La danza de los significantes**. In: Boletín de Antropología Americana. México, nº 8:89-100. 1983.
- HAMEL, R. E. **Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización**. In: BEISN, R.& BORN, J (ed). Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires: UBA, 2001, p. 143-170.
- HALL, S. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 24, 1996.
- HALL, S. **A centralidade da cultura**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- HERDER, J.G. **Reflections on the Philosophy of the History of Mankind**, Chicago University Press. trad. 1968.

- HEUSER, E. M. D. **No rastro da filosofia da diferença**. In: Skliar, Carlos (org) Derrida e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HOFBAUER, A. **Cultura, diferença e (des)igualdade**. Contemporânea - n. 1 p. 69-102 Jan.–Jun. 2011.
- IMBERNÒN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó, 1994.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico** — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MENEZES, W. **O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola**. [maringa.odiarario.com/.../o-preconceito-racial-e-suas-repercussoes-na-](http://maringa.odiarario.com/.../o-preconceito-racial-e-suas-repercussoes-na-). acesso em 05 set. 2015.
- MINAYO, C. de S, (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.
- MOREIRA, A. F. & SILVA T. T. da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**, in MOREIRA, A. F. & SILVA T. T. -org.- Currículo, Cultura e Sociedade, S. Paulo: Cortez Editora, pp. 7-38. 1995.
- MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores**. In: A. F. B. Moreira (org.), **Currículo: políticas e práticas**, pp. 81 - 96. São Paulo: Ed. Papirus, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. e CÂMARA, J. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (Org.),

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, p. 38-66, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, D. A. MORGADO. M. M. **Multiculturalismo**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6215/multiculturalismo/> acesso em 08 nov. 2015.

MORGADO. M. M. **Multiculturalismo**. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/6215/multiculturalismo/> acesso em 08 nov. 2015.

MUNANGA K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 88.

OLIVEIRA, A.M.A.de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. In Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez, 2002

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Culture scolaire, culture élitare? Coordination**, nº 37, Mai, pp. 21-23. 1990

PERRENOUD, P. **O insucesso escolar incomoda-o? Talvez haja qualquer coisa a fazer**. Genève, doc. policopiado, 16 págs. 1991.

PICANÇO, D. C. L. **Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE**. Eutomia (Recife), v. 1, p. 303-324, 2012.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

RODRIGUES, A.G. **Multiculturalismo**. Cadernos de estudos avançados em design e multiculturalismo / organização Dijon De Moraes. – Belo Horizonte : Santa Clara : Centro de Estudos Teoria, Cultura e Pesquisa em Design. UEMG, Caderno 1, v. 1 (jul. 2008).

SANTOMÉ, J. T. **A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica**: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. Revista sem Fronteiras, v. 4, n. 2, p. 5-32, jun./dez. 2004.

SANTOS, B. S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós modernidade**, Cortez Editora, São Paulo, 2005, cap.6. pp. 135-157)
- SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, G. A. **Reconhecimento, utopia, distopia – os sentidos das políticas de cotas raciais**. 2012. São Paulo. FAPESP.
- SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin, Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- SERRANO, G.P. **Educação em Valores: como educar para a democracia**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHMIDT, R. T. **O pensamento-compromisso de Homi Bhabha**: notas para uma introdução. IN: BHABHA, Homi. O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos de Homi Bahbha. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. Organização de Eduardo F. Coutinho e tradução de Teresa Dias Carneiro.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais (org) Stuart hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis RJ:Vozes, 2000
- SILVA, M. J. A., BRANDIM, M. R. L., **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano I - nº 1pp. 51-66 jan./jun. 2008
- SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.
- SOUZA, L. M. T. M. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In: Abdala Júnior, B. (org). Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.SPOSITO, M. P. (coord.). **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dez. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade), 1997.
- STURZA, E. R. **Escolas Interculturais de Fronteira**. ISSN 1982 – 0283. Ano XXIV - Boletim 1 - Maio 2014

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2001
- WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.
- WALSH, C. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.
- WERNECK V. R. **Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.
- ZEICHNER, K. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## ANEXOS

Relação do total de trabalhos encontrados nos descritores: Multiculturalismo; Interculturalismo; Diversidade Cultural: Educação Intercultural e Educação Multicultural.

<b>DESCRIPTOR: MULTICULTURALISMO</b>
1. Borges, Celio Jose. “Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente - um estudo de caso - o Prohacap“ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2011
2. Caetano, Altair. “O Samba no Ensino da Geografia: Reflexões para a implementação da lei nº 10639/03 na perspectiva do multiculturalismo” Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012
3. Costa, Laura Haider da. “Identidade e multiculturalismo: a construção de identidades raciais em uma Escola de Ensino Fundamental” Universidade Católica de Petrópolis, 2011
4. Costa, Regina Aparecida. “Um Estudo das Políticas Públicas de acesso e permanência de Indígenas no Ensino Superior em Rondônia: O Caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal De Rondônia em Jí- Paraná” Universidade Federal De Rondônia, 2012
5. Ferreira, Fernanda Nunes. “Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no Ensino Fundamental” Universidade Católica De Santos, 2012
6. Francoso, Saulo. “Cruzando Fronteiras Curriculares: A Educação Física sob o enfoque Cultural na ótica de Docentes das Escolas Municipais de São Paulo” Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011
7. Freitas, Chiara Leão Araújo de Franca Delgado de. “Tensões Multiculturais em um Currículo de um Curso a Distância na Marinha” Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2011
8. Gomes, Joe. “Teoria e prática multicultural: Subsídios para Formação Continuada do Professor de Educação Física” Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011
9. Guedes, Adriana Vieira. “Professores (as) Pomeranos (as): um estudo de caso sobre o programa de educação escolar Pomerana Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES” Universidade Federal do Espírito Santo, 2011

10. Guimaraes, Deborah Regina Silva. “desvendando a sala de Educação Física: tensões entre o currículo proposto e o currículo real” Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012
11. Guzman, Boris Alfonso Ramirez. “Colonialidade, Interculturalidade e Educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e Estado do Chile” Universidade Federal De Santa Catarina, 2011
12. Lima, Tatiane De Lucena. “Currículo, Formação e Gênero: Uma compreensão densa dos atos de Currículo do Curso de gênero e diversidade do Neim-Ufba” Universidade Federal Da Bahia, 2012
13. Lima, Sergio Goncalves de. “A questão etnicorracial na formação continuada de professores da Escola Básica: Uma análise de quatro Núcleos de estudos afro brasileiros no Estado do Rio de Janeiro” Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012
14. Melo, Simony Freitas de. “A diferença cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Projetos Curriculares dos Cursos de Pedagogia da UFPE” Universidade Federal de Pernambuco, 2011
15. Luque, Julio Cesar Mendoza. “O currículo do ensino da Língua Espanhola na zona de fronteira: inquietações e necessidades? Um estudo em Escolas Estaduais de Rondônia” Universidade Federal De Rondônia, 2012
16. Rebolho, Ana Claudia Figueiredo. “Se essa rua fosse minha: Concepções de gestores e professores de Instituições Escolares Estaduais que convivem com a exploração sexual de menores” Centro Universitário Moura Lacerda, 2011
17. Rodrigues, Tatiane Cosentino. “A ascensão da diversidade nas Políticas Educacionais Contemporâneas” Universidade Federal de São Carlos, 2011.
18. Santos, Karla De Oliveira. “As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações Curriculares para uma sociedade multicultural” Universidade Federal de Alagoas, 2011
19. Santos, Mauro Fernandes Dos. “Identidades raciais e de gênero: construção na educação” Universidade Católica de Petrópolis, 2012
20. Santos, Raquel Alexandre Pinho Dos. “Isso é o que não mudou ainda: diversidade sexual, homofobia e cotidiano escolar” Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, 2011

21. Simionato, Marta Maria. “O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola” Universidade Federal de Santa Catarina, 2012
22. Souza, Alessandra Genro de. “Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural” Fundação Universidade De Passo Fundo, 2011
23. Souza, Joao Carlos Pio de. “Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede Municipal de Contagem” Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011
24. Souza, Keila Kumakura de. “Ser e viver Rastafári: escola, cultura e inclusão” Centro Universitário Salesiano De São Paulo, 2011
25. Souza, Marília Menezes Nascimento. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil” Universidade De São Paulo, 2012
26. Venere, Mario Roberto. “Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores Indígenas no Estado de Rondônia” Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, 2011
27. Vieira, Diana Sayao. “Educação de Jovens e Adultos e pluralidade cultural: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio” Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, 2011
28. Wilson, Tania Cristina Pereira. “Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores” Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2011
29. Xavier, Giseli Pereli De Moura. “A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma Escola pública de qualidade” Universidade Federal Do Rio De Janeiro, 2011

<b>Descritor: Diversidade Cultural</b>
1. Heineck, Inácio Jose. “Diversidade histórica cultural e saberes implicados para a formação de professores (1988-2006)” Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. 2011
2. Wilson, Tania Cristina Pereira. ”Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011
3. Souza, Alessandra Genro De. “Currículo de pedagogia: discursos e implicações na

<p>formação de professores para a diversidade cultural” Fundação Universidade De Passo Fundo. 2011</p>
<p>4. Zanatta, Fernanda Rodrigues. ”Diversidade cultural e Políticas Públicas Educacionais a proposta educacional de Barão/RS de 1930 A 1960” Universidade de Caxias do Sul 2011</p>
<p>5. Jitsumori, Carlos Igor De Oliveira “Os educadores, a diversidade cultural e a produção de identidades/diferenças no espaço escolar” Universidade Católica Dom Bosco. 2011</p>
<p>6. Bittar, Ari Fernando “O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena” ' Universidade Católica Dom Bosco. 2011</p>
<p>7. Schulz, Alan Sharle “Trabalho, educação e diversidade cultural” Universidade Federal De Rondônia.</p>
<p>8. Leite, Mara Fernanda Ignácio. “Diversidade cultural/territorial: reflexos em uma instituição escolar do Município de Igarapava/SP” Universidade De Uberaba. 2011.</p>
<p>9. Ponciano, Deize Denize. ”História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º ano da rede oficial do Estado de São Paulo” Universidade Do Oeste Paulista. 2011.</p>
<p>10. Silva, Emerson Jose Lima da. “A prática do professor de educação física escolar: perspectivas de inclusão “Universidade Do Oeste. 2011</p>
<p>11. Aguiar, Renato Lima de. “As concepções de corpo ea produção de identidades em aulas de Educação Física escolar” Universidade Católica Dom Bosco. 2011</p>
<p>12. Salviano, Dabel Cristina Maria. ”A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS - Unidade Universitária Dourados” Universidade Católica Dom Bosco 2011</p>
<p>13. Souza, Jose Eurico Ramos de “As reformas da educação profissional e diversidade cultural: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira” Universidade Federal do Amazonas, 2011</p>
<p>14. Thoen, Carla Fernanda Carvalho. ”Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do nordeste do Rio Grande Do Sul (1905 1950)” Universidade de Caxias do Sul. 2011</p>
<p>15. Xavier, Giseli Pereli de Moura. “A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma Escola Pública de qualidade” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011</p>
<p>16. Calderoni, Valeria Aparecida Mendonca de Oliveira. “Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos Indígenas” Universidade Católica Dom Bosco. 2011</p>

17. Silva, Paula Santos da. "Socialização, modos do pensamento e diversidade: contribuição à compreensão do fracasso escolar na Educação Pública Fundamental" Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011
18. Valente, Rafael do Nascimento. "Cultura do corpo e educação física: diálogos interculturais" Universidade Católica Dom Bosco. 2012
19. Vieira, Diana Sayao. "Educação de jovens e adultos e pluralidade cultural: a realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio" Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011
20. Silva, Francilene Brito da. "Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina." Fundação Universidade Federal do Piauí. 2011
21. Roiz, Simone Tonoli Oliveira. "Da diversidade escolar ao ensino da diversidade: um estudo sobre as representações da diversidade étnica e cultural de professores e alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins em Amambai/MS (2005-2011)" Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011.
22. Mota, Tatiana Castro. "As relações entre educação, comunicação e juventude rural a partir do dialogismo Bakhtiniano e da lógica hipertextual" Universidade de Brasília. 2011
23. Fecher, Juliana Maria Costa. "Griot na escola: o emprego da literatura africana e afro-brasileira em uma sala de leitura" Universidade Católica de Petrópolis. 2012
24. Silva, Jose Alessandro Candido da. "A Institucionalização da Escola Indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação" Universidade Federal Fluminense. 2011
25. Constantino, Graciane Mondardo. "Educação e identidade cultural: experiência de acadêmicos Angolanos na UNESCO." Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2012
26. Bom, Jussara Maria de Farias. "Conhecimentos historicamente herdados: um estudo da relação escola e a cultura italiana no Município de Celso Ramos (SC)" Universidade do Oeste de Santa Catarina. 2012.
27. Silva, Lenildes Ribeiro da. "O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da Unesco e a crítica de Marcuse" Universidade Estadual de Campinas. 2011
28. Coutinho, Marcia Maria Azevedo. "A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades" Universidade Católica Dom Bosco. 2011
29. Silva, Robson Carlos da. "As narrativas dos mestres e a história da capoeira em Teresina/PI: do pé do berimbau aos espaços escolares." Universidade Federal do Ceará. 2012
30. Silva, Flavio Jose de Oliveira. "A Educação escolar na comunidade negra de Sibaúma de Sibaúma" Universidade Federal do Rio Grande do Norte

31. Rodrigues, Tatiane Cosentino. “A ascensão da diversidade nas Políticas Educacionais Contemporâneas” Universidade Federal de São Carlos. 2011
32. Camara, Luiz Claudio da Silva. “Formação moral de estudantes do Ensino Médio: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg” Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011
33. Costa, Laura Haider da. “Identidade e multiculturalismo: a construção de identidades raciais em uma escola de ensino fundamental “Universidade Católica de Petrópolis. 2011
34. Vieira, Elisregina. “A prática do ensino religioso nas séries iniciais do ensino fundamental” Universidade do Sul de Santa Catarina. 2011
35. Souza, Marília Menezes Nascimento. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil” Universidade de São Paulo. 2012
36. Burigo, Tiago dos Santos. "Ideologia e identidade cultural nos materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil" Universidade do Extremo Sul Catarinense.
37. Venere, Mario Roberto. “Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia” Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 2011
38. Junior, Edson Martins. “Cultivações interculturais: um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus campos de disputa e possibilidades curriculares. “ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011
39. Silva, Izaura Maria de Andrade da. “Política de educação profissional para pessoa com deficiência” Universidade Federal de Minas Gerais 2011
40. Rosa, Mayara Silverio Batista. “As representações dos indígenas no livro didático de História do Ensino Fundamental I (1º Ao 5º Ano) do ensino público de Campo Grande / MS” Universidade Católica Dom Bosco. 2012
41. Santos, Silvia Maria Vieira dos. “Africanidades e juventudes: tecendo confetos numa pesquisa sociopoética“ Universidade Federal do Ceará. 2011
42. Aquino, Elda Vasques. “Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai - MS“ Universidade Católica Dom Bosco. 2012
43. Aquilino Tsere Ubu Tsirui. ”A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da Pedagogia Xavante” Universidade Católica Dom Bosco. 2012.

44. Silveira, Neide da. “A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2011.
45. Andrioli, Luciana Regina. “Presença e significado da escola: estudo sobre a Comunidade Bilíngue Kaingang de Faxinal no Paraná” Universidade Estadual de Maringá. 2012
46. Carpenedo, Vera Danair. “Políticas de educação diferenciada: um estudo das escolas indígenas na reserva deSerrinha-RS” Fundação Universidade de Passo Fundo. 2011
47. Figueiredo, Jakes Charles Andrade de. “Projeto Rádio Recreio do dia a dia de uma escola Municipal Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - MS 2011” Universidade Católica Dom Bosco. 2011
48. Freitas, Chiara Leao Araujo de Franca Delgado de. “Tensões multiculturais em um currículo de um curso a distância na Marinha. ” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.
49. Azeredo, Gilmar Almeida de. “Movimentos invisíveis: ensaio sobre dança e emancipação na formação de professores” Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.
50. Oliveira, Maria Helena Negreiros de “ Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidadecultural: a implementação da lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo” Universidade Metodista de São Paulo. 2011.
51. Ruas, Thatiane Santos. “Relações de gênero em currículos de engenharias elétricas e mecânica.” Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais. 2011
52. Balzan, Elisa Maria. “A criação da diferença na obra “A Retirada da Laguna” de Visconde de Taunay” Universidade Católica Dom Bosco. 2012.
53. Souza, Joao Carlos Pio De. “Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da Rede Municipal de Contagem” Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2011
54. Rodrigues, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. “Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil. ” Universidade Federal do Espírito Santo. 2011
55. Pedrosa, Neide Borges. “ Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural “. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2011
56. Lima, Priscila Fidelis de Souza. “Juventude e trabalho: projetos de estudantes do Ensino Médio Público diurno ” Centro Federal de Educação. 2011
57. Silva, Katiene Nogueira da. “Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das

práticas e das representações de moralização na Escola Pública Paulista (1948-1978). “ Universidade de São Paulo. 2011
58. Raduenz, Edson. “Formação dos professores de Educação Física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de Educação Básica. ” Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011
59. Almeida, Fernando Augusto Azambuja de. “A construção do processo escolar dos Terena da aldeia Buriti-MS” Universidade Católica Dom Bosco. 2012
60. Silva, Jane Ferreira Senra e. “A identidade tradicional Mato-Grossense expressa no Siriri, Cururu e São Gonçalo: uma intersubjetividade cultural e seu devir” Universidade do Estado de Mato Grosso. 2012
61. Leao, Jose Antonio Carneiro. “Saber brincante: cosmovisão e ancestralidade como processo educativo”. Universidade Federal da Bahia. 2011.
62. Campos, Neide da Silva. “Há fogo sobre as brasas? Sentidos das práticas culturais populares na educação escolar” Universidade Federal de Mato Grosso. 2011.
63. Miranda, Maria de Jesus Cano. “Aprendizagem edesenvolvimento de crianças com deficiências, na Educação Infantil, em Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha” Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 2011
64. Silva, Claudete do Socorro Quaresma da. “Brinquedos de Miriti: identidade e saberes cotidianos “ Universidade do Estado do Pará. 2012.
65. Soares, Alexandre Gomes. “Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da Educação Profissional “ Centro Federal De Educação Técnica de Minas Gerais. 2012
66. Nascimento, Raquel de Oliveira e Silva do. “ Cultura e educação: novas perspectivas na formação continuada de professores” Universidade Tuiuti do Paraná. 2012.
67. Duarte, Leonardo de Carvalho. “Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas” Universidade Federal da Bahia. 2011
68. Santos, Jonise Nunes. “Educação escolar Indígena no Município de Manaus (2005 - 2011) ” Universidade Federal do Amazonas, 2012.
69. Malvezzi, Meiri Cristina Falcioni. “Regulamentação do ensino religioso na escola pública: a experiência do Paraná entre 1990-2011. ” Universidade Estadual de Maringá. 2012.
70. Nascimento, Luciana Guimaraes. “Aqui todos são iguais!: uma análise sobre as relações étnico-raciais em Escolas Municipais do Rio De Janeiro. ” Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2012

71. Piletti, Ana Cristina da Costa. “Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão. A experiência municipal de educação inclusiva em Amparo/SP” Universidade de Sorocaba. 2012
72. Ribeiro, Adriana Naves Resende. “O deficiente auditivo na escola regular: um estudo do reconhecimento de alunos (as) e de professores (as) do Ensino Público Fundamental em Monte Carmelo, MG” Universidade De Uberaba. 2012.
73. Pureza, Marcelo Gaudencio Brito. “Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise” Universidade Federal do Pará 2012.
74. Filho, Custódio Jovencio Babosa. “Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de Contato” Universidade Federal do Espírito Santo, 2011
75. Weschenfelder, Viviane Ines. “A produção do sujeito negro: uma analítica das verdades que circulam em Venâncio Aires – RS”Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2012.
76. Souza, Susana Cecilia Almeida Igayara de. “Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958) “ Universidade de São Paulo. 2011
77. Silva, Ima Maria de Oliveira. “Os cursos de magistério indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada” Universidade Federal do Maranhão. 2012.
78. Saturnino, Edison Luiz. “Representações do corpo leitor na pintura artística brasileira do Século XIX e início do Século XX: contribuições para a história das práticas de leitura “ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
79. Silva, Roberto Cezar de Souza. “Universidade, diversidade social e diploma de licenciatura: estratégias de rentabilização do título por estudantes de Letras. “ Universidade Federal de Minas Gerais. 2011
80. Saraiva, Karina Siciliano Oliva. “Saberes e práticas na educação não formal: os saberes mobilizados pelos mediadores do espaço memorial Carlos Chagas Filho” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012
81. Costa, Renata Julia Da. “Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do Ensino Fundamental na rede Municipal de educação de Belo Horizonte.“ Universidade Federal De Juiz de Fora. 2012.
82. Graça, Livia Maria Vieira Dos Reis. “Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de

Fora” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
83. Menenguci, Lilian Pereira. “[...] Do caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade.” Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
84. Pamplona, Renata Silva. “O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual” Universidade Federal de São Carlos. 2012.
85. Leitner, Jocaf. “Educar, socializar e disciplinar o corpo: um estudo sobre as culturas escolares em Cuiabá/MT.” Universidade do Estado do Mato Grosso. 2012.
86. Loures, Patrícia Marcelina. “Inventário de benzeções, rezas e novenas, folias e congada: educação nas manifestações culturais” Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2012.
87. Simionato, Marta Maria. ” O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola” Universidade Federal de Santa Catarina. 2012
88. Santos, Emilene Coco Dos. “Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum” Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
89. Yang, Eun Mi. A "Geração 1.5" Dos imigrantes coreanos em São Paulo: identidade, alteridade e educação” Universidade de São Paulo. 2011
90. Heiras, Barbara de Mendonca. “Cultura e Educação Ambiental - Um estudo a partir das teses e dissertações sobre educação ambiental no Brasil” Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. 2012.
91. Santos, Claudio Eduardo Felix dos. “Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo” Universidade Federal da Bahia. 2011.
92. Coppete, Maria Conceição. “Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência” Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
93. Rosa, Teresinha Aparecida Dalla. “Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável: os debates e embates frente à complexidade dos termos” Universidade do Vale Do Itajaí. 2011.
94. Chiste, Tania Mota. “Aqui é minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na Comunidade Quilombola de Araçatiba/ES” Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
95. Ponso, Caroline Cao. “Concepções das crianças sobre música” Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
96. Bello, Luciane. “Política de ações afirmativas na UFRGS: O processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico ” Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
97. Cortes, Diolira Maria. "Brincar vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos " Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
98. Correia, Helen Cristina. "A percepção da criança com transtornos globais de desenvolvimento (autismo) sobre seu processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil" Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
99. Moraes, Ana Cristina Pereira Teixeira de. "Políticas Públicas de juventude: um estudo sobre a qualificação social e profissional no Programa Bolsa Trabalho em Belém-PA" Universidade Federal do Pará. 2011.
100. Batista, Anelice Da Silva. "Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz: um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey" Universidade de Brasília. 2011.
101. Rocha, Rogerio Batalha. "Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade" Universidade Católica Dom Bosco. 2012.
102. Arenhart, Deise. "Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis" Universidade Federal Fluminense. 2012.
103. Damico, Jose Geraldo Soares. "Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
104. Silva, Elida Cristina Santos da. "A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo. " Universidade Federal Da Bahia. 2011.
105. Pereira, Waleria Furtado. "Prática de inclusão na Universidade: representações de professores e estudantes" Universidade de São Paulo. 2011.
106. Pryjma, Leila Cleuri. "Leitura, representações sociais de professores de uma Rede Municipal de Ensino" Universidade Estadual de Londrina. 2011.
107. Faller, Sandra Loureiro. "A constituição do Colégio Americano Batista de Vitória: entre a modernização do ensino e a Missão Religiosa (1907-1935) " Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.
108. Cotillo, Maria Rita. "Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo " Centro Universitário Moura Lacerda. 2011
109. Costa, Daiane Santil. "A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de

alunos com Síndrome de Down“ Universidade Federal da Bahia. 2011
110. Branco, Jordanna Castelo. “A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
111. Binatti, Fernanda de Araújo. “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil” Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.
112. Pereira, Izaionara Cosmea Jadjesky. “Centro de atendimento educacional especializado e escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entre lugar ” Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.
113. Santos, Renato Lopes dos. “Proeja e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para Formação de Professores”Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais. 2011.
114. Rocha, Sergio Luiz Alves da. “Olhando-me no espelho: imagens da leitura em uma escola pública de Ensino Médio” Universidade Do Estado do Rio de Janeiro. 2011.
115. Maia, Manna Nunes. “A História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (1971 1989) ” Universidade Federal Fluminense. 2011.
116. Pereira, Devyson Carvalho Duarte. “Memórias negociadas: O regime militar no Livro Didático de História do Ensino Médio (1967 1988) ” Universidade Federal Fluminense. 2011.
117. Kondratiuk, Carolina Chagas. “ Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente. ” Universidade de São Paulo. 2012.
118. Pianovski, Regina Bonat. “O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada”Universidade Tuiuti do Paraná. 2012.
119. Leite, Gisela Pascale de Camargo. “Linguagem cinematográfica no Currículo da Educação Básica: Uma experiência de Introdução ao Cinema na Escola” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
120. Silva, Paula Janaina da. “O Papel da Formação Continuada de Professores (as) para a Educação das Relações Raciais” Universidade de Brasília. 2012.
121. Furquim, Mara Silvia Pereira. “Apropriação do discurso científico por professores de Ciências e a transposição didática em sala de aula” Universidade Federal de Uberlândia. 2012.
122. Galvão, Erica Cristiane Belon. “Aprendizagem cooperativa e Comunidades de práticas: possibilidades para a Educação Sociocomunitária.” Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 2012.
123. Dantas, Priscila Ferreira Ramos. “Concepções e práticas pedagógicas de professoras da

Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência” Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012
124. Dornelles, Carla Jeane Helfemsteller Coelho. “A ética biocêntrica tecida na alteridade através da educação biocêntrica: transformações existências e mudança paradigmática” Universidade Federal da Bahia. 2011.
125. Botelho, Amanda Ribeiro. “Ensino de ortografia e sistema Braille: um estudo de caso” Universidade Federal da Bahia, 2011.
126. Nogueira, Suzana Alves. “Concepções da educação na perspectiva do lazer: um estudo de caso na associação de pais e amigos dos excepcionais de Feira de Santana/BA. “Universidade Federal da Bahia. 2011
127. Silva, Renato Izidoro da. “O impossível material de algumas proposições para a realidade da educação indígena: aporias, alquimias e ideologias” Universidade Federal da Bahia. 2011
128. Silva, Rilmar Lopes da. “Formação Continuada na perspectiva emancipatória mediada pela arte-educação: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal. “Universidade Federal da Bahia. 2011.
129. Mascarenhas, Aline Daiane Nunes. “Percepções de médicos sobre o papel do pedagogo no trabalho com crianças hospitalizadas: O caso do Hospital das Clínicas da UFBA.” ' Universidade Federal da Bahia. 2011
130. Silva, Luciana Jaqueline Xavier Pereira. “Saberes, autonomia e reflexividade do enfermeiro na humanização da assistência: a reconstrução das intenções formativas para o cuidar. “ Universidade Federal da Bahia. 2011.
131. Sganzerlla, Sergio. “Rádios Web e Educação: Comunicação protagonista na formação do cidadão” Universidade Federal da Bahia. 2011.
132. Santos, Adriana Dantas Wanderley dos. “A Educação dos surdos na cidade do Salvador: Reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares” Universidade Federal da Bahia. 2011.
133. Caetano, Marta Coutinho. “Memória das águas: práticas culturais e educativas de pescadores artesanais nas Ilhas de Abaetetuba Pará” Universidade Federal do Ceará. 2012.
134. Benedict, Katherine Cilae. “Nas tramas das teias cartográficas: cartografia com crianças” Universidade Federal Fluminense. 2012.
135. Ribeiro, Moacir Ferreira. “Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural” Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

136. Silva, Alexandra Lima da. "Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual" Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.
137. Chaves, Raquel Passos. "Ensinar e jogar: Possibilidades e dificuldades dos Professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental" Universidade de Brasília. 2012
138. Castellanos, Samuel Luís Velásquez. "A representatividade do Livro Escolar no Maranhão Império: Produção, circulação e uso" Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 2012
139. Silva, Eliana Nunes da. "Na transição rural-urbana, a passagem da Escola Mista do Bairro Felipão na História da Educação Pública Campineira" Universidade Estadual de Campinas. 2012.
140. Leite, Disalda Mara Teixeira. "O lazer da juventude como prática de liberdade no bairro da liberdade" Universidade Federal da Bahia. 2012.
141. Troquez, Marta Coelho Castro. "Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação" Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.
142. Viana, Danielle Fernandes. "O Estado do conhecimento da produção científica sobre a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Projeto 008/Proeja/Capes/Setec (2007/2011)" Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais. 2012.
143. Cordeiro, Karina De Oliveira Santos. "Representações sociais da infância em Escolas do Campo do Município de Amargosa-Bahia" Universidade Federal da Bahia. 2012.
144. Oliveira, Luciana Alves de. "Saberes da Formação Continuada nos centros de estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro" Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
145. Oliveira, Maria Marlene Rodrigues de. "Autonomia e criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares" Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
146. Olini, Polyana Cíndia. "Escritura, vida e constituição de si- a arte do estilo" Universidade Federal de Mato Grosso. 2012.
147. Cunha, Beatriz Rietmann da Costa E. "Ensino secundário militar na primeira república: a construção dos Colégios Militares (1889-1919)" Universidade Federal Fluminense. 2012.
148. Costa, Warley da. "Currículo e produção da diferença: "negro" e "não-negro" na sala de aula de História" Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
149. Frizzera, Emilia Helena da Silva. "O sofrimento infantil: ouvindo crianças no serviço de

saúde. “ Universidade Federal do Espírito Santo. 2012.
150. Souza, Cristiane Goncalves de. “Projeto Sagrada Natureza: Currículo em Ação - Uma Experiência Multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008“ Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
151. Moraes, Luciene Maciel Stumbo. “Conteúdos importantes em história no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
152. Fernandes, Karine de Oliveira Bloomfield. “ Currículo de Ciências: Investigando sentidos de formação continuada como extensão Universitária” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
153. Guimaraes, Ana Lúcia Felippe. “Aprendizagem de virtude e desenvolvimento moral nas aulas de Educação Física” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
154. Delmas, Anita de Sa e Benevides Braga. “A construção do currículo do curso de licenciatura em educação artística: desafios e tensões (1971-1983) ” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
155. Gomes, Daniela Cristina Larrubia.” Livro de literatura brasileira: repensando o uso desse material no Ensino Fundamental” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
156. Queiroz, Margareth Brainer de. “O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
157. Queiroz, Helen Aparecida. ”O Jogo Literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
158. Soares, Adriana Barbosa. “A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
159. Castro, Marcela Moraes de. “Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo “ Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
160. Sobreira, Silvia Garcia. “Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando papel da abem no contexto da Lei Nº 11.769/2008.” Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.
161. Lima, Lana Ferreira de. “Inclusão sócio educacional e diversidade: debate conceitual e desenvolvimento histórico-legal no Brasil Após 1988. “Universidade Federal de Minas Gerais. 2012
162. Alves, Cristina Nacif. “Avaliação e ética: discursos em ação”Universidade Federal do Rio

de Janeiro. 2012
163. Bezerra, Amalia Cristina Dias da Rocha. “Entre laranjas e letras: processos de escolarização no Distrito-Sede de Nova Iguaçu (1916-1950)” Universidade Federal Fluminense. 2012.
164. Pagel, Valdivina Vilela Bueno. “Organização do trabalho pedagógico da Educação do Campo gestada em salas anexas, no Distrito de Vila Aparecida, Município de Cáceres/MT.” Universidade do Estado de Mato Grosso. 2012.
165. Oliveira, Rosangela Pereira de. “A socioeconomia solidária e a UNIVENS - pedagogia do trabalho coletivo e solidário e sua articulação com a emancipação dos sujeitos” Universidade do Estado de Mato Grosso. 2012.
166. Souza, Miriam Monica Loiola da Cruz. “Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil” Universidade Federal da Bahia. 2012
167. Silva, Osni Oliveira Noberto da. “Os desafios da inclusão nas aulas de Educação Física do Ensino Público Regular: mapeando a realidade de Feira de Santana” Universidade Federal da Bahia. 2012.
168. Araujo, Sheila Correia de. “A família e o desenvolvimento da criança cega ” Universidade Federal da Bahia. 2012.
169. Matos, Ana Cristina Santana. “Avaliação de resultado da qualificação de voluntários contadores de história em hospitais: o caso da associação viva e deixe viver em Salvador” Universidade Federal da Bahia. 2012.
170. Leal, Luiz Antonio Batista. “A ludicidade na práxis pedagógica de professores de Educação Musical” Universidade Federal da Bahia 2012.
171. Alcantara, Rebeca Cerqueira Andrade de. “Ausências e emergências na formação de Jovens e Adultos em Salvador-BA: Considerações em torno do ensino da gramática ” Universidade Federal da Bahia. 2012.
172. Sobral, Conceição Maria Alves. “Os saberes profissionais de professores da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil - CRE Pirajá/Salvador-BA “ Universidade Federal Da Bahia. 2012.
173. Bacelar, Vera Lucia da Encarnação. “ Professores de Educação Infantil: Ludicidade, História de vida e Formação Inicial” Universidade Federal da Bahia. 2012.
174. Bitencourt, Lais Caroline Andrade. “ Formação de Professores: Contrapontos e paradoxos No Proinfantil da Bahia 2010/2012. ” Universidade Federal da Bahia. 2012.

**Descritores: Educação Multicultural**

1. Gomes, Joe. "Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física." Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.
2. Xavier, Giseli Pereli de Moura. "A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade" Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.
3. Souza, Marisa Alves de. "As múltiplas significações do conceito de cidadania - exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma Terapia Filosófica de Inspiração Wittgensteiniana." Universidade de São Paulo. 2011.
4. Souza, Cristiane Gonçalves de. "Projeto Sagrada Natureza: Currículo em Ação - Uma Experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008." Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012
5. Taques, Marcelo Jose. "A (des) caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção." Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.
6. Santos, Karla de Oliveira. "As relações étnico-raciais no livro didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural" Universidade Federal de Alagoas. 2011.
7. Toti, Frederico Augusto. "Educação científica e cidadania: as diferentes concepções e funções do conceito de cidadania nas pesquisas em educação em Ciências" Universidade Federal de São Carlos. 2011.
8. Venere, Mario Roberto. "Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia" Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara. 2011.
9. Francoso, Saulo. "Cruzando fronteiras curriculares: A Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas Municipais de São Paulo" Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.
10. Fernandes, Renata Batista Garcia. "No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis (2010-2011)" Universidade Federal de Santa Catarina. 2011
11. Ribeiro, Sonia Maria Lourenco Lucas. "Projeto Escolas do Amanhã: possibilidades multiculturais?" Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.

12. Souza, Marília Menezes Nascimento. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil” Universidade de São Paulo. 2012.
13. Nascimento, Raquel de Oliveira e Silva do. “Cultura e educação: novas perspectivas na formação continuada de professores” Universidade Tuiuti do Paraná. 2012.
14. Sberse, Anete Julia Kornowski. “A Lei 10.639/03 e as Políticas Educacionais: Debates e tendências” Fundação Universidade de Passo Fundo. 2012.
15. Luque, Julio Cesar Mendoza. “O Currículo do Ensino da Língua Espanhola na Zona de Fronteira: Inquietações e necessidades? Um estudo em Escolas Estaduais de Rondônia” Universidade Federal de Rondônia. 2012.
16. Simionato, Marta Maria. ” O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola “Universidade Federal de Santa Catarina. 2012

<b>Descritor: Educação Intercultural</b>
1. Araújo, Rosilene Cruz de. ” Educação Escolar Indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha” Universidade do Estado da Bahia. 2011.
2. Marchioro, Paola Cristine. “Educação Intercultural: Limites e possibilidades no enfrentamento das violências nas escolas de Educação Básica” Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2011
3. Vieira, Diana Sayao. “ Educação de Jovens e Adultos e Pluralidade Cultural: A realidade de um Colégio Supletivo de Ensino Médio” Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011.
4. Carpenedo, Vera Danair. “Políticas de Educação diferenciada: Um estudo das Escolas Indígenas na Reserva de Serrinha-RS” Fundação Universidade de Passo Fundo. 2011.
5. Bendazzoli, Sirlene. “Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM.” Universidade de São Paulo. 2011.
6. Luckmann, Sandro. “ Educação Escolar Indígena na terra Indígena Guarita: Um olhar sobre a trajetória Missionária Indigenista da IECLB e COMIN” Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2011
7. Travessini, Neodir Paulo. “Ação Comunicativa & Educação Indígena Intercultural e

emancipatória: Encontro entre dois mundos possíveis? ” Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
8. Coppete, Maria Conceicao. ” Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência” Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
9. Silva, Lucilene Julia da. “As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do Povo Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi Em Itapecerica-MG.” ' Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
10. Orco, Claudio Luiz. “ Educação Intercultural e a Desconstrução da subalternidade Indígena Kaingang” Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.
11. Hennicka, Micheli Daiani. “Educação de Jovens e Adultos? Uma perspectiva Freireana e intercultural” Universidade Federal de Santa Maria. 2012.
12. Crepalde, Rodrigo Dos Santos. “Da energia pensada à energia vivida: um diálogo intercultural com as Ciências” Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
13. Radeck, Ereni. “Interculturalidade: Um desafio para a Educação Indígena” Universidade Regional de Blumenau. 2011.
14. Teixeira, Pedro Pinheiro. “Eu acredito que Deus esteja por trás da evolução: criacionismo e evolução na concepção de professores de Biologia” Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2012
15. Camara, Luiz Claudio da Silva. “Formação moral de estudantes do Ensino Médio: Uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg” Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011.
16. Secin, ViviamKazue Ando Vianna. “Ortóptica, oralidade e o letramento: A visão binocular dos Indígenas Guarani Mbya da Aldeia Sapukai (RJ)” Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.
17. Barbosa, Ana Clarisse Alencar. “Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto Xokleng/Laklãnõ” Universidade Regional de Blumenau. 2011.
18. Juliao, Geisel Bento. “Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural Indígena” Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011
19. Leal, Joliene do Nascimento. “Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena: o caso da licenciatura intercultural Teko Arandu” Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2012
20. Siller, Rosali Rauta. "Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes"

Universidade Estadual de Campinas. 2011.
21. Silva, Ilma Maria de Oliveira. “Os cursos de magistério indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada” Universidade Federal do Maranhão. 2012.
22. Silva, Paula Santos da. “ Socialização, modos do pensamento e diversidade: contribuição à compreensão do fracasso escolar na Educação Pública Fundamental” Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.
23. Guzman, Boris Alfonso Ramirez. “Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do Povo Mapuche e Estado do Chile” Universidade Federal de Santa Catarina. 2011
24. Costa, Regina Aparecida. “Um Estudo das Políticas Públicas de acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior em Rondônia: o caso da licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Rondônia Em JI- Paraná. “Universidade Federal de Rondônia. 2012
25. Milon, Helândia Feitosa. “A expressão da etnia mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola “Universidade Federal do Amazonas. 2011
26. Silva, Zenete Ruiz da. “Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon” Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.
27. Ferreira, Edna. “A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) e a Educação Infantil Indígena na Aldeia Krukutu” Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.
28. Storck, Damaris Fabiane. “Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático "Keep In Mind" a partir das concepções Bakhtinianas de linguagem“ Universidade Federal do Paraná. 2011.
29. Rosa, Cleni Ines da. “Educação Ambiental, intercultural e formação de professores (as) contribuições de Paulo Freire” Universidade Federal de Santa Maria. 2012.
30. Silva, Joyce Moraes da. “Implicações culturais e didáticas do Inglês como Língua Internacional: O Livro Didático” Universidade de São Paulo. 2012.
31. Soares, Josevandro Chagas. “Étno-identificações na escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros” Universidade Federal da Bahia. 2011
32. Faria, Lenilda Rego Albuquerque de. “ As orientações educativas contra hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de

estudiosos. “Universidade De São Paulo. 2011.
33. Gomes, Vilisa Rudenco. “A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas” Universidade Regional de Blumenau. 2012.
34. Silva, Bruno Emmanuel Santana da. “Capoeira de capelo e os intelectuais maloqueiros: limites e possibilidades para formação de educadores (as) populares de capoeira” Universidade Federal De Santa Catarina. 2012.
35. Barros, Joao Luiz da Costa. “Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé” Universidade Metodista de Piracicaba. 2012.
36. Antunes, Claudia Pereira. “Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul “ Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. 2012
37. Silva, Ruana Priscila da. “Apropriação de práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores indígenas. “Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
38. Almeida, Magdalena Maria de. “ Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e Samba de Coco em Pernambuco “Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.
39. Silva, Flavio Jose de Oliveira. “A Educação Escolar na Comunidade Negra de Sibaúma. “: Universidade Federal do Rio Grande Do Norte. 2012.
40. Dutra, Soraia Freitas. “ A Educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto “ Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.
41. Pinto, Maria Dolores de Oliveira Soares. “Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da Escola Indígena Ixubay Rabui Puyanawa” Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.
42. Silva, Kassius Nitzke da. “Jogos dos povos indígenas - estratégias pedagógicas, negociações e práticas representacionais “Universidade Luterana do Brasil. 2012.