

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004651



FE

UNICAMP

TCC/UNICAMP Sa59m

SIMONE DE SOUSA SANTOS

MULTICULTURALISMO: CURRÍCULO E  
FORMAÇÃO DOCENTE

CAMPINAS  
2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2009/05/10

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SIMONE DE SOUSA SANTOS

MULTICULTURALISMO: CURRÍCULO E FORMAÇÃO  
DOCENTE

Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, para a obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia,  
sob orientação da  
Professora Doutora Elisabete  
Monteiro de Aguiar Pereira.

Campinas  
2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC/Unicamp
	Sa59m
V:	EX:
Tombo:	4651
PROC.:	134/10
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
CÓD TÍTULO:	474719

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Santos, Simone de Sousa  
Sa59m Multiculturalismo: currículo e formação docente / Simone de Sousa Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Multiculturalismo. 2. Formação docente. 3. Currículo escolar. 4. PROESF.  
5. Diversidade cultural. I. Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-379-8FE

**Dedico este trabalho à minha  
família por acreditar em mim,  
e por me apoiar em todos os  
momentos**

# Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por possibilitar a realização dos meus sonhos ter proporcionado força, saúde e coragem para prosseguir nessa jornada.

Agradeço a minha mãe “Bia”, e ao meu pai “Tico”, por todas as noites que ficaram acordados a minha espera, sem eles nada disso seria possível.

Agradeço a minha irmã Solange por me ajudar a rever e reelaborar minhas idéias.

Agradeço ao meu irmão Osvaldo, por me fazer rir nas horas mais inusitadas e assim tornar a caminhada mais leve.

Agradeço a Professora Elisabete, pela paciência e dedicação na orientação deste trabalho.

Agradeço ao Rodrigo, por ter sido companheiro, compreensivo, amável e paciente além de me apoiar sempre.

Agradeço as minhas companheiras de caminhada Andréa, Carla, Carmen, Marcela, a nossa amizade foi fundamental para que eu superasse muitos obstáculos.

Agradeço as professoras ex- alunas do PROESF, que gentilmente me receberam e se disponibilizaram a contar suas experiências, que foi essencial para a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos, que de alguma maneira acreditaram em mim e me ajudaram na realização deste trabalho.

## Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo levantar junto a professores em exercício e formados pelo curso de formação de professores em exercício - PROESF - da Faculdade de Educação Unicamp, se sentem-se preparados para trabalhar com a diversidade no cotidiano escolar. Além disso, levantou qual é, na opinião desses professores, a importância de se considerar a diversidade cultural na formação docente e no currículo.

Assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professoras egressas do curso, para analisar as contribuições do curso e como se sentiam preparadas após o término para o trabalho com a heterogeneidade na sala de aula.

A pesquisa teve como referencial teórico a bibliografia relacionada aos temas: currículo, multiculturalismo e formação de professores.

**Palavras chaves:** Currículo; Diversidade cultural; Formação de professores; Multiculturalismo; PROESF.

# SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1. Diversidade cultural: considerações sobre a escola, o currículo e a formação docente</b>	
<b>1.1</b> Diversidade cultural e escola.....	<b>19</b>
<b>1.2</b> Currículo como artefato cultural.....	<b>24</b>
<b>1.3</b> Currículo e formação docente.....	<b>29</b>
<b>Capítulo 2. Multiculturalismo e educação: origem e situação atual</b>	
<b>2.1</b> Raízes históricas nos diferentes contextos.....	<b>34</b>
<b>2.2</b> Multiculturalismo no contexto brasileiro.....	<b>37</b>
<b>2.3</b> Vertentes do multiculturalismo.....	<b>39</b>
<b>2.4</b> Educação multicultural e currículo.....	<b>43</b>
<b>Capítulo 3. Histórico do PROESF</b>	
<b>3.1</b> O PROESF.....	<b>49</b>
<b>3.2</b> Os docentes da FE.....	<b>52</b>
<b>3.3</b> O processo seletivo.....	<b>54</b>

3.4	O currículo do curso.....	54
-----	---------------------------	----

**Capítulo 4. Multiculturalismo e formação docente: tendências reveladas**

4.1	Experiências anteriores.....	61
-----	------------------------------	----

4.2	Contribuições do curso.....	63
-----	-----------------------------	----

4.3	Preparação.....	66
-----	-----------------	----

4.4	Importância do curso.....	69
-----	---------------------------	----

	<b>Considerações finais.....</b>	<b>72</b>
--	----------------------------------	-----------

	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>75</b>
--	--	-----------

# INTRODUÇÃO

---

Na atualidade a educação adquire especial importância no desenvolvimento da sensibilidade para a valorização da pluralidade de valores e universos culturais, visando à diminuição de preconceitos e discriminações. Nesse sentido, a escola e currículo devem atentar para a construção de um diálogo entre as diferentes culturas, a fim de evitar o caráter monocultural da educação escolar em direção ao multiculturalismo.

Dessa forma, na presente pesquisa escolhemos a temática do multiculturalismo, tendo como foco a formação de professores e o currículo escolar.

Assim, assumimos como base teórica a perspectiva do multiculturalismo crítico, que vê a diferença sempre como produto da história e das relações de poder e onde a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a transformação social.

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 e impostas pelos grupos dominantes (Silva e Brandim, 2008).

A temática assume relevância à medida que as sociedades são marcadas pela diversidade cultural. Nelas as diferenças derivadas de classe, etnia, gênero, conhecimentos e saberes se expressam nas distintas esferas sociais.

Deste modo, a formação de professores inspirada no multiculturalismo crítico é uma alternativa para formar um profissional reflexivo capaz de pensar sobre seus discursos e práticas (Moreira, 2001).

O eixo de nossa pesquisa é o curso de formação de professores PROESF realizado pela Faculdade de Educação da Unicamp, que formou professores em nível superior e contemplou em seu currículo o multiculturalismo.

Assim, buscamos saber junto a esses profissionais em exercício e formados pelo PROESF, se eles se sentem preparados para trabalhar a diversidade no contexto escolar. Além de saber qual é, na opinião desses professores, a importância de se considerar a diversidade cultural na formação docente e no currículo escolar. Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas com as educadoras, e posteriormente foi desenvolvida uma análise temática, para compreensão do discurso das professoras.

O primeiro capítulo aponta para a necessidade da escola considerar a diversidade cultural dos sujeitos que compõe seu cotidiano. Procura refletir sobre a importância de considerar as diversas manifestações culturais no âmbito escolar, bem como no currículo e na formação de professores.

Aborda-se, no segundo capítulo, um histórico do multiculturalismo. Em seguida, analisam-se as diferentes vertentes do multiculturalismo, e a relevância da educação multicultural no âmbito da formação docente.

No terceiro capítulo, é apresentado um histórico do PROESF, com relatos das professoras a respeito de como avaliam o curso.

Por fim o quarto capítulo analisa os dados obtidos quanto à preparação das professoras para trabalhar com a diversidade cultural no âmbito escolar, e a importância da inclusão destas discussões na formação docente.

# **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

---

Do ponto de vista metodológico a pesquisa se encaixa na abordagem qualitativa, isto é, a preocupação não será em quantificar nem enumerar dados (BOGDAN, 1994) e sim compreender a realidade com a qual os professores se deparam no ambiente escolar.

As informações constantes neste trabalho foram obtidas por meio de entrevistas realizadas com professores egressos do PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício). O objetivo foi o de saber se os professores julgavam-se preparados para trabalhar com a diversidade cultural no cotidiano escolar, pois na formação acadêmica desses docentes eles tiveram em seu currículo a disciplina “Multiculturalismo e Diversidade Cultural”.

Optamos pelos formandos do PROESF por acreditarmos que a experiência desses professores seria significativa para refletirmos sobre a importância de se ter uma disciplina dentro do curso que aborde especificamente a diversidade cultural e de que maneira ela contribuiu efetivamente para o processo ensino aprendizagem em sala de aula.

Na construção da metodologia utilizada na investigação optamos pela história oral. O relato oral se apresenta como uma técnica para registrar o que ainda não está cristalizado em documentação escrita, e pode desaparecer se não for anotado, serve, pois, para captar o não explícito (Queiroz, 1988).

Esses relatos orais podem ser coletados e difundidos por meio de entrevistas. Segundo Rosa e Arnoldi (2008), se analisarmos a entrevista como uma técnica de coleta de dados podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido.

Foi com essa perspectiva que realizamos as entrevistas com os docentes no primeiro semestre de 2009. Participaram da pesquisa cinco professoras que freqüentaram o PROESF, todas ministram aulas em escolas municipais, sendo 4 na cidade de Sumaré e uma na cidade de Hortolândia.

No que se refere às entrevistas, Pádua (2003) classifica-as em: livre, estruturada e semi-estruturada. A diferença entre as entrevistas está no tipo de perguntas e roteiro escolhido para sua realização. O roteiro de uma entrevista estruturada impõe o estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que seguem uma seqüência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada. Em entrevistas livres, não há sequer uma lista de perguntas abertas para serem feitas a todos os entrevistados.

As entrevistas semi-estruturadas são acompanhadas de um roteiro de tópicos selecionados, mas as questões seguem uma formulação flexível, a seqüência fica por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica, que acontece naturalmente.

Adotamos para a realização da pesquisa um roteiro semi - estruturado, pois este tipo de roteiro permite que o entrevistado verbalize seus pensamentos e reflexões sobre os temas apresentados. Os depoimentos foram colhidos a partir de um mesmo roteiro que orientou o diálogo com todos os entrevistados.

O roteiro da entrevista foi previamente elaborado e reestruturado tendo em vista quatro grandes focos: dados pessoais, formação acadêmica, multiculturalismo e currículo.

As entrevistas foram realizadas individualmente após o esclarecimento por parte da pesquisadora de que a finalidade do trabalho seria identificar de que maneira a disciplina “Multiculturalismo e Diversidade Cultural” contribuiu para o trabalho em sala de aula

Após a realização da coleta de dados, foi iniciado o processo de transcrição que foi fiel ao depoimento das professoras, uma vez que é sobre ela que se realizará o procedimento primordial de toda pesquisa – a análise. (Queiroz, 1988).

Os dados foram analisados de acordo com a perspectiva teórica da análise de conteúdo, em particular, a análise temática.

Segundo Bardin (1997) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Dentro desta teoria um das técnicas que podem ser utilizadas para investigar os significados de um discurso é a análise temática.

A análise temática consiste em recortar o texto em função de temas – eixo e descobrir os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja frequência significa alguma coisa para a pesquisa escolhida.

### **Os sujeitos da pesquisa**

As entrevistas foram realizadas com cinco professoras ex - alunas do PROESF. Faremos a identificação dos sujeitos por letras do alfabeto.

A professora E leciona há quatorze anos, já deu aula em todas as séries do ensino fundamental. Trabalhou e escolas do Estado e da prefeitura. Atualmente leciona apenas na prefeitura de Sumaré onde atua nas segunda série do ensino fundamental.

A professora I começou a lecionar em 1990, ministrou aulas em todas as séries, desde a pré-escola até a quarta série. Começou a dar aulas nas escolas do Estado e depois assumiu um cargo efetivo na prefeitura de Sumaré. Quando ingressou no PROESF, em 2003, ainda estava em sala com uma turma de alfabetização, se formou em 2006 e continuou trabalhando com alfabetização até recentemente quando se aposentou.

A entrevistada S leciona há vinte e cinco anos, sendo há vinte e dois anos na prefeitura de Sumaré. Deu aulas em todas as séries do ensino fundamental inclusive na pré-escola. Nos últimos quatro anos deu aulas apenas para as quartas séries.

A professora A leciona há sete anos. Já trabalhou em todas as séries com exceção da educação infantil. Atualmente está trabalhando com uma quarta série, em uma escola da rede municipal de Sumaré.

A professora M ministra aulas há vinte e dois anos. Também trabalhou em todas as séries do ensino fundamental, mas as séries em que mais deu aulas foram as iniciais, primeiro e segundo ano. Atualmente leciona em uma escola municipal da prefeitura de Hortolândia para um primeiro ano.

A seguir traremos os temas-eixos escolhidos com os depoimentos das professoras considerados importantes para a pesquisa.

# **CAPÍTULO 1**

---

**DIVERSIDADE CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE  
A ESCOLA, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Na escola a diversidade cultural manifesta-se por meio dos inúmeros sujeitos que compõem o seu cotidiano. Esses sujeitos são oriundos de diferentes grupos sociais, cujas situações e valores étnicos, religiosos, econômicos e políticos refletem nos diferentes gostos, interesses, opiniões, posicionamentos e necessidades.

O objetivo deste capítulo é o de refletir a necessidade destas diversidades serem considerados no âmbito escolar, bem como no currículo e na formação de professores.

### **1.1 Diversidade cultural e Escola.**

As sociedades contemporâneas se apresentam compostas por diferentes grupos humanos com interesses, classes e identidades culturais em conflito. Estes grupos estão permanentemente em contato, e sendo sujeitos à convivência.

Neste cenário, as escolas como instituições sociais não são lugares à parte da sociedade, e retrata em seu cotidiano escolar a variedade de culturas, saberes, a diversidade étnico-racial, religiosa entre outras. Assim, podemos afirmar que as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar as questões decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural (Candau, 2000).

Diante da diversidade e do papel assumido pela escola em relação ao ensino num contexto multicultural, intensificou-se as pesquisas que desmistificam as visões eurocêntricas do conhecimento escolar, (Canen, 2000; Moreira, 2001) em direção à construção de um currículo e de uma linguagem crítica.

Dessa forma, a negação de uma cultura escolar “dominante” nos sistemas de ensino se faz urgente, na busca de meios para incorporar a pluralidade cultural no cotidiano escolar.

Sendo assim, as reflexões contemporâneas sobre as relações entre escola e cultura concentram-se em torno da urgência da promoção do diálogo, da troca de experiência e da aceitação das diferenças a fim de evitar as representações negativas sobre as diferentes culturas, uma vez que o ambiente escolar é composto pelas diferentes manifestações culturais.

Neste contexto, Gomes chama a atenção para a importância de compreender essa rede de relações:

Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural (Gomes, 2001 p.85).

Com esse entendimento podemos concluir que no contexto escolar atual há a necessidade de afirmar a existência de diferentes culturas e visões de mundo, a fim de evitar que no âmbito educacional se valorize apenas uma cultura, construindo uma visão monocultural de sociedade.

Os sentidos do conceito de cultura têm variado ao longo do tempo. O primeiro e mais antigo significado encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra refere-se ao cultivo da terra, de plantações e de animais.

O segundo surge no início do século XVI, e passa da idéia do cultivo das terras e dos animais para o cultivo da mente humana, ou seja, fala-se em mente cultivada.

Chegava-se a concluir que apenas alguns indivíduos, grupos ou classes apresentavam um padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da idéia de cultura, evidenciado no ponto de vista de que apenas as classes privilegiadas da cultura européia possuíam um nível de refinamento que as caracterizava como cultas. O terceiro sentido da palavra cultura, originado do iluminismo, associa o termo ao desenvolvimento social. Acreditava-se em um processo unilinear de auto-desenvolvimento da humanidade, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passariam até atingir o grau mais elevado de desenvolvimento. Em um quarto sentido, o termo "culturas" indica diferentes modos de vida, valores e significados divididos por diferentes grupos. Trata-se da visão antropológica de cultura, que corresponde aos significados que os grupos compartilham e aos conteúdos culturais (Bacock, 1995 apud Canen; Moreira, 2001).

Neste enfoque, o entendimento é o de que quando os grupos compartilham uma cultura, dividem um conjunto de significados (Canen; Moreira, 2001 p.19). Assim, o termo cultura evoca um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados. É nesta perspectiva que situaremos a nossa visão de cultura.

Também neste sentido, Cortella (2004) afirma que somos um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é nosso ambiente e nela somos formados com valores, crenças, regras, conhecimentos, e historicamente determinados, com as condições e acepções da época em que vivemos. Assim, não se pode conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente.

Nesta perspectiva, Forquin (1993) observa que toda reflexão sobre educação e cultura parte da idéia da relação entre cultura e educação. Para este autor podemos ainda afirmar que

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela (...) educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (p.14).

Desta forma, a escola tem como função social sistematizar e difundir os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Essa afirmação suscita várias questões, como por exemplo: O que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares?

A incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido na atualidade em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógico curriculares de uma educação voltada à valorização das identidades múltiplas no âmbito da educação formal (Canen,1997).

Estas discussões são relevantes porque o cotidiano escolar ainda se revela pouco permeável ao contexto que se insere e aos universos culturais das crianças a que se dirige, como tem apontado Candau (2000, p. 54).

Chama a atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e dos tempos, as comemorações cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se auto construir independentemente e sem interagir com esses universos.

Em alguns contextos, o processo de ensino aprendizagem ainda ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos independente das origens e das experiências vivenciadas. Nesse sentido, o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (Dayrell, 2001).

Segundo Sacristán (1999) apud Gasparin; Vicentini (2007 p.122):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais; nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, às contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos (exceto como elemento de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas-problema que parecem "incômodos". Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

Desta maneira, os conteúdos ou os programas raramente têm o mesmo significado para cada um dos alunos, pois, os educando vêm de realidades sociais distintas trazendo uma cultura própria. Sendo assim, a sala de aula deve ser o local que faça aflorar o respeito a essas diferenças para que o ensino aprendizagem seja significativo para todos.

Silva (1996) considera que numa sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo educacional por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito.

No âmbito dessas discussões para que se avance na garantia de uma educação escolar como direito social, a escola deverá, com urgência, mudar seu modelo monocultural, assumindo uma cultura plural, a fim de que possa atender a todos.

Neste caso, o desafio colocado é repensar a monocultura escolar. Não havendo esta superação, prevalece, nas escolas e nos currículos escolares, o pressuposto de que todos compartilham igualmente de uma mesma cultura, ignorando ou calando as diferenças culturais e reforçando as desigualdades sociais.

É neste cenário que se situa e que defendemos a educação multicultural, ou seja, o reconhecimento pela escola (e na escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais. A educação multicultural propõe ruptura dos modelos pré estabelecidos e de práticas ocultas no interior do currículo (Pansini e Nenevé, 2008). Espera-se que por meio dela os estudantes e professores possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de atitudes discriminatórias ou silenciadoras de diferentes culturas.

## **1.2 Currículo como artefato cultural**

Lopes e Macedo (2002) definem o campo do currículo como um espaço intelectual em que diferentes atores sociais, detentores de determinado capital social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área. No Brasil as primeiras preocupações com currículo surgem nos anos 20, desde então até a década de 80 o campo foi marcado pela transferência de teorias americanas.

Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda a América latina (Lopes; Macedo, 2002 p.13).

A partir da década de 80 ganha força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas e as influências no campo não mais se faziam por processos de transferência, mas eram subsidiadas por trabalho de pesquisadores brasileiros que buscavam referências no pensamento crítico.

Já no início dos anos 1990 os trabalhos no campo buscavam a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. No final da primeira metade da década, o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais.

A defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória, assim como os questionamentos às idéias de emancipação e de conscientização apresentam-se como uma das principais marcas do pós-estruturalismo. Para Corazza (2001), um pós-curriculo pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em educação. Ele trata as culturas como invenção de diversas formações históricas que são produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação. Sendo assim, desestabiliza a concentração do capital cultural nas classes dominantes e enfatiza as culturas dos diferentes, dos excluídos, dos outros.

A antiga noção de currículo como elemento puramente técnico, neutro, pela teoria pós-crítica, que evidencia as relações de poder à base das escolhas curriculares e da seleção de conhecimentos escolares. Em ultima instância o currículo escolar

implica em seleção no interior da cultura de conteúdos culturais de forma a torná-los transmissíveis.

Nesta direção, o currículo está imerso em relações de poder, transmite visões particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo tem história, não é um elemento atemporal, está vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Silva (1996) afirma que conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos<sup>1</sup> nos permitem destacar seu caráter político e seu caráter histórico, podem se fazer diferentes coisas com eles e essas atividades podem variar de acordo com o tempo.

O currículo, pois, reflete em seu conteúdo a concepção historicamente configurada de sociedade, dentro de uma determinada trama cultural, política e escolar. Os conhecimentos que a escola transmite não são neutros.

Sacristán (2000) considera que:

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados (p.17).

Nesta seleção a escola trabalha apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva, ou seja, a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização (Moreira, 1997). Valoriza-se de modo diferente aspectos da

---

<sup>1</sup> O caráter produtivo do currículo se opõe a sua concepção como coisa, como simples lista de conteúdo. O currículo é uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento envolvida nele se realiza através de uma relação entre sujeitos sociais.

dimensão cultural que estão sempre ligadas a uma forma de encarar a sociedade. Há sempre uma seleção ou rejeição de elementos dentro da experiência humana acumulada (Santos, 2008 p.75).

Os sentidos que orientam o currículo escolar é um reflexo dos conflitos, interesses e objetivos sociais.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de interação social, etc., acabam necessariamente tendo reflexo nos objetivos que orientam o currículo, na seleção de componentes do mesmo (...) Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (Sacristán, 2000 p.17).

Segundo Silva (1996) o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas.

Assim, o currículo só se materializa no ensino, momento em que professores e alunos constroem e reconstróem conhecimentos e saberes.

Deste modo:

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de "fazer coisas" mas também vê-lo como "fazendo coisas às pessoas". O currículo é aquilo que nós professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 1996 p. 164).

Entendendo assim o currículo, o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiências, que tem sempre um significado cultural e político (Santomé, 1995).

É através do currículo que os diferentes grupos sociais são representados. Ele é uma importante narrativa na qual alguns grupos exercem o privilégio de representar outros. A esse respeito Silva (2004, p.200) alerta que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Estarão presentes no currículo escolar os significados e os valores considerados relevantes para a sociedade em determinada época. Se há algumas décadas questões relacionadas à identidade dos alunos e diferenças culturais não estavam no foco das discussões que permeavam o currículo e a escola, é porque a sociedade não sentia a necessidade de travar tais discussões.

Atualmente, autores como Barros (2005) Silva (1996) Leite (2005) Santomé, (1995) salientam a importância de se considerar no currículo escolar a inserção de culturas antes ausentes e negadas devido à visão eurocêntrica e monocultural de currículo presentes na escola.

Santomé (1995) recorda que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença de culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder e costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular, suas possibilidades de reação (p. 161).

Para este autor os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura

legítima, os conteúdos culturais que valem à pena. Isso acarreta entre outras coisas, que determinados recursos sejam empregados e mereçam nossa atenção ou nossa negligência.

Santomé (1995) nos alerta ainda que são diversas as formas pelas quais os preconceitos podem aflorar na escola.

Ele ressalta que nas instituições de ensino é freqüente que professores vejam a si mesmos como pessoas objetivas e neutras, contudo quando se fazem análises nas salas de aula, ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem comportamentos que anulam a imagem de neutralidade que o sistema educacional procura difundir.

A diversidade é possível apenas onde existe democracia e entendimento de que não há a superioridade de uma cultura sobre a outra. O problema fundamental está em que nem a escola, nem o currículo, nem as práticas pedagógicas admitem a variação nos seus enfoques. (Sacristán, 2004 p. 84).

### **1.3 Currículo e formação de professores**

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos.

Para Ferraço (2005) a história de vida de cada aluno não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos, e culturais. Pensando assim, há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser

consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo na escola.

Construir o currículo diante desses conflitos irá requerer dos professores nova postura, novos saberes, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas necessidades e identidades de diferentes classes e grupos. Deste modo tem sido questionado o papel dos agentes educativos na configuração de processos que intervenham ao nível das condições de seleção, transmissão e avaliação do conhecimento. Um exercício profissional docente exige que se leve em consideração os diferentes valores que orientam o currículo e, portanto, do “para que se ensina”, quer o domínio do conhecimento do que se ensina e como se deseja e deve ensinar (Leite, 2005).

As dificuldades por parte de alguns docentes em lidar com a diversidade das culturas de origem dos alunos muitas vezes é decorrente do fato de que em alguns casos

(...) os professores são preparados para lidar com alunos abstratos, idealizados, que não existem na realidade. Logo ao iniciar seu trabalho, o professor percebe que seus alunos não formam uma turma homogênea, mas apresentam muitas diferenças entre si. Verifica também que não basta ensinar para que os alunos aprendam, muito menos quando este ensino é feito de forma a despejar conhecimentos sobre os alunos, para que estes o desenvolvam nas provas. Desse modo, ele passa a perceber que o ensino é mais eficiente quando leva em consideração as diferenças entre os alunos – de interesses, de aspirações, de hábitos de trabalho etc. (Piletti, p.231, 1997).

Neste aspecto Ferreira (2008, p 3) afirma ainda que:

Se debruçar sobre os aspectos da diversidade, aprender a ensinar em uma direção culturalmente sensível e responsável é uma meta importante para todos os professores e professoras, em seu processo de formação independentemente do contexto social a que estes pertencam.

A partir dessas reflexões podemos afirmar que é indispensável formar professores capazes de olhar para sua realidade mais próxima, professores que sejam capazes de utilizar os saberes, as experiências dos alunos e de suas famílias para nortear suas práticas (Pansini; Nenevé, 2008).

Para Santomé (2005), é muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem.

A crítica do etnocentrismo apresenta uma oportunidade concreta para os educadores interromperem processos de reprodução e perpetuação de relações de poder, uma vez que, essas relações se apresentam de forma mais evidente no contexto escolar.

O multiculturalismo refere-se ao encontro de várias culturas no mesmo espaço tempo. Quando num mesmo país, mesma cidade ou mesmo bairro várias culturas se encontram e procuram coexistir tem-se o multiculturalismo (Knechtel, 2005). Ele surge como uma alternativa para a idéia de convívio de diferentes culturas e etnias como uma maneira de evitar a homogeneização, por isso deve estar envolvido nos processos educacionais.

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme Canen e Xavier (2005) trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades.

Implica também questionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, detectar vozes silenciadas e representadas nos discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e apta a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

Entretanto, pensar a formação de professores em uma vertente multicultural pede uma análise mais cuidadosa a fim de esclarecer o que se entende por multiculturalismo. Uma vez que o termo acarreta vertentes e posições epistemológicas diferenciadas, que levam a discursos e práticas também diferenciadas (Oliveira; Canen, 2000 p.115). Estas questões serão o objetivo do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: ORIGEM E SITUAÇÃO ATUAL**

A multiplicidade de culturas constitutivas de identidades plurais traz para o ambiente escolar novos desafios e a necessidade de desconstruir as práticas silenciadoras de determinadas identidades. Dessa forma, as reflexões multiculturais que sugerem estratégias de resistências e de afirmação identitárias acabam, nesse contexto, significadamente estimuladas (Canen; Moreira, 2001 p. 25).

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é o de apresentar um histórico do multiculturalismo, analisando as diferentes vertentes e a relevância da educação multicultural no âmbito da formação docente.

## **2.1 Raízes históricas nos diferentes contextos.**

A questão do multiculturalismo não teve sua origem na escola, as suas raízes estão além da teorização curricular. Como vimos, a escola e o currículo são construídos historicamente, e desse modo são determinados pela sociedade e pelas questões consideradas significativas em cada época.

A esse respeito Sacristán (2004, p. 96) recorda que:

Como ocorreu em outros movimentos e idéias na história da escolarização e do currículo, a origem do problema do multiculturalismo e o desafio para estabelecer um esquema para sua compreensão é prático: deduz-se de uma necessidade social real, de um conflito presente já nas sociedades e que se manifesta também na escolaridade.

Ao abordar a origem do multiculturalismo, Gonçalves e Silva (2002) revelam que o início do fenômeno multicultural se deu nos países em que a diversidade cultural é vista como um problema para a unidade nacional. A Diversidade cultural

é colocada como um problema apenas nas sociedades que não se reconhecem como plurais mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico.

Elucidando a questão do etnocentrismo Rocha (1994) diz que esta é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.

A partir de uma visão etnocêntrica, processos autoritários impõem uma cultura dita superior a toda a sociedade. Assim, grupos culturalmente dominados, diante da negação do direito de preservar suas características culturais, reagem exigindo reconhecimento e respeito a seus direitos, o que leva à emergência de movimentos multiculturais.

Gonçalves e Silva (2002) afirmam que o multiculturalismo é um tipo de consciência coletiva que se oporia a todo tipo de "centrismo" e etnocentrismo, ou seja, seu ponto de partida seria a pluralidade de experiências culturais que moldariam as situações sociais. Para Ioris (2007) seria o entendimento do contato intercultural que romperia as matrizes dadas pela absorção das minorias na maioria.

Entretanto o multiculturalismo não interessa a toda sociedade, mas a alguns grupos sociais que de uma forma ou de outra são excluídos dos centros de decisões por questões econômicas e, sobretudo culturais.

Sendo assim para esses autores o multiculturalismo nasce da confluência de conflitos e trocas entre os diferentes grupos postos à margem da sociedade e os que se tem por hegemônicos. De modo que a origem do fenômeno em diferentes contextos esteve ligada a lutas por interesses divergentes.

Esse fenômeno teve origem nos Estados Unidos a partir da década de 60 quando as preocupações entre diversidade cultural e educação se tornavam evidentes. Sobre essa questão Candau (2002 p. 53) nos diz que:

Este movimento foi uma reação organizada do movimento negro norte americano diante da flagrante desigualdade constatada entre negros e brancos, principalmente no que se referia aos direitos civis e políticos. Ou seja, as primeiras reflexões sobre a relação entre educação e cultura(s), naquele país, têm sua origem na percepção da existência de desigualdades sociais profundas e discriminações no compromisso de educadores com as lutas políticas, econômicas e sociais de grupos socialmente e culturalmente marginalizados, principalmente negros.

Assim, Semprini (1997) esclarece que o movimento pelos direitos civis surgido nos anos 60 com o objetivo de acabar com a segregação racial nos Estados do sul é o ponto de partida do multiculturalismo.

Estudantes, líderes religiosos, negros do sul dos Estados Unidos nos anos 60, levam avante a luta por igualdade, no entanto, segundo Gonçalves e Silva (2002) logo juntam-se a eles outros cidadãos e, pouco a pouco, outros marginalizados reivindicando direitos elementares.

Se em sua origem as propostas educacionais preocupadas com as questões culturais se vincularam às questões afro-americanas, aos poucos esta perspectiva foi se ampliando. É nesse momento de afirmação da cidadania e de participação ativa na

sociedade, que novos grupos invadem a cena social para denunciar injustiças, reivindicarem direitos e propor estratégias de libertação (Candau, 2002).

No contexto europeu, apesar das políticas de retenção de imigrantes, a Europa acabou recebendo um elevado número deles — africanos, asiáticos, caribenhos e latinos americanos — que inicialmente foram em caráter temporário, mas permaneceram e constituíram família.

*A Europa, que sempre foi um continente de imensa pluralidade de culturas, teve que enfrentar, já nas décadas de 50 e 60, uma questão que tem se tornado cada vez mais presente e problemática: a grande imigração de trabalhadores pouco qualificados, oriundos principalmente de suas ex-colônias da América- Latina, Caribe, da África e da Ásia (Candau, 2002 p. 56).*

Com esse processo de imigração a Europa passou a acolher uma variedade de novos costumes, línguas e religiosidades, essa nova realidade cada vez mais complexa começa a exigir dos países europeus respostas para conviver com a diversidade de culturas.

Neste novo contexto as propostas educacionais que visavam articular educação e culturas partiram da inquietude dos educadores que tentavam responder as novas questões geradas pela presença dos filhos dos imigrantes nas escolas. (Candau, 2002).

## **2.2 Multiculturalismo no contexto brasileiro**

No contexto brasileiro as preocupações com a educação multicultural são bastante recentes, além da influência de autores internacionais, começa a surgir uma produção nacional original ainda que não muito extensa (Candau, 2002).

No campo das pesquisas realizadas no Brasil, o multiculturalismo desperta interesse tanto de sociólogos e antropólogos quanto de educadores (Pansini; Nenevé, 2008) que tratam da construção de um currículo que favoreça as discussões sobre a diversidade cultural no âmbito escolar.

Para Candau e Anhorn (2000) cresceu entre nós, principalmente nos anos 80 e 90, a consciência de diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro, bem como um forte questionamento do mito da “democracia racial”.

E a partir desses questionamentos:

Diferentes movimentos sociais - consciência negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimentos feministas, dos “sem terra” etc - tem reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social (Candau e Anhorn, 2000 p. 2).

Deste modo, percebe-se que nos diversos contextos a tomada de consciência da presença de diferentes grupos culturais foi motivada por fatores concretos que explicitavam discriminações e preconceitos presentes na nossa sociedade. Neste cenário, a temática do multiculturalismo surgiu como movimento teórico e de prática social, que contestava discriminações e preconceitos contra grupos historicamente submetidos a processos de rejeição ou silenciamento.

Logo, para o multiculturalismo, pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e culturas com base no respeito e tolerância recíprocos (Silva e Brandim, 2008). Dessa maneira, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação hoje, implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam

voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural (Silva e Brandim, 2008). Tais reflexões constituem o alicerce para se situar o multiculturalismo no terreno educacional.

Entretanto, o termo multiculturalismo é polissêmico, e tem sido empregado com freqüência com diferentes significados. A seguir exploraremos alguns deles.

### **2.3 Vertentes do Multiculturalismo**

Para Fleuri (2005) o termo multicultural tem sido empregado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de coexistência de diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. O termo também tem se referido as diferentes perspectivas de respostas a esta realidade.

No que diz respeito a essas diferentes perspectivas, McLaren (1997) enumera quatro grandes tendências: o multiculturalismo conservador, o liberal, o liberal de esquerda e o crítico.

Em linhas gerais a vertente conservadora pressupõe a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais, buscando a construção de uma cultura comum, padronizada, minimizando ou mesmo anulando saberes, crenças, costumes e comportamentos. Nesta visão os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante.

Já o multiculturalismo liberal defende a igualdade entre brancos, negros, asiáticos e outros grupos étnicos. Esta perspectiva é baseada na “igualdade”

intelectual entre as raças, considerando que todos têm a mesma capacidade intelectual e, portanto, são capazes de competir na sociedade capitalista. Esta postura acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e transformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa.

Diferentes dos enfoques anteriores, multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa as diferenças culturais entre elas. Os que trabalham dentro desta perspectiva têm tendência de essencializar as diferenças culturais e ignorar a diferença como uma construção histórica e social.

Na vertente crítica ou de resistência é enfatizado o papel das linguagens e das representações na construção do significado e das identidades. As linguagens e as representações (raça, classe ou gênero) são entendidas como resultado de lutas mais amplas sobre signos e significados, o que associa a preocupação com o discurso e a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais o significado é gerado.

Apoiando-nos em McLaren (1997) defendemos o multiculturalismo crítico, para quem as diferenças não têm um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social.

As diferenças para esse autor são construídas nos discursos e nas linguagens, ele questiona a construção histórica do preconceito, das discriminações e da hierarquização cultural.

Concordamos também com Moreira (2003) quando:

Argumenta que a diversidade não constitui um fim em si mesmo, precisa ser afirmada no interior de uma política de crítica cultural e de compromisso com a justiça social. Ou seja, vê a diferença sempre como produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. Daí a abordagem da diferença com base em uma perspectiva de mobilização política (Moreira, 2003 p.86).

A vertente crítica do multiculturalismo em que nos apoiamos busca identificar as expressões e os discursos preconceituosos, focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. O objetivo é o desafio a preconceitos e visões essencializadas e homogeneizadas das identidades, das diferenças e dos discursos que as constroem.

Nesta perspectiva as questões relativas às identidades dos diferentes grupos precisam ser questionadas, para evitar que sejam naturalizadas e cristalizadas. É importante assinalar que a identidade não é uma essência acabada dentro da perspectiva multicultural crítica.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo na sua vertente crítica encara as identidades também como plurais, considera os hibridismos, os movimentos constantes que resultam em novas identidades, recusando a idéia de que as identidades plurais sejam estáticas, unas e indivisíveis.

Seguindo essa perspectiva Canen (2007) cita como exemplo o caso do índio, muitas vezes se desenvolvem estratégias para desafiar o preconceito, mas não se considera a complexidade cultural das nações indígenas. Nestes casos, ainda que as intenções dessas estratégias sejam críticas a homogeneidade da categoria "índio" assenta-se em uma visão de identidade "como essência acabada".

Assim sendo, devemos como afirma Souza Santos (2001), pensar as “diferenças dentro das diferenças”, é preciso refletir a diversidade no interior dos grupos para evitar o congelamento das identidades e das diferenças.

Todavia, é preciso, ainda, reconhecer que afirmar as diferenças não quer dizer criar possibilidades de justificativas para desigualdades. Souza (2002) nos alerta que a afirmação da diferença não se opõe à afirmação da igualdade.

Os processos de desigualdades sociais e econômicas devem ser combatidos com a afirmação da igualdade, a afirmação da diferença não questiona a igualdade, mas a indiferença. Para o referido autor, estar indiferente remete-nos a idéia de desinteresse, desprezo, insensibilidade, negligência.

Afirmar a diferença, então, pode - e deve - ser associado ao campo semântico positivo, de estar interessado, atento, sensível, ter apreço. Mas estar atento a que? Sensível a que? Ao outro, à alteridade, ao que não sou eu e, por isso mesmo, também é diferente. Nesta perspectiva, diferença pode ser associada à abertura ao outro, à recusa de estar fechado em si mesmo, desinteressado do outro que me cerca, indiferente, apático. Assim, afirma-se a igualdade para se superar a desigualdade. E afirma-se a diferença para se superar a indiferença. Igualdade e diferença afirmam a inclusão e a abertura ao outro. Desigualdade e indiferença negam o outro, excluem-no desqualificam-no (Souza, 2002 p.169).

A partir destas discussões podemos afirmar que o tema da diferença traz para a educação questões que não podem mais serem desconsideradas. É preciso valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes, plurais. O diálogo entre as diferenças e os diferentes é desejável e torna-se um desafio para os educadores que precisam fortalecer e desenvolver a disposição necessária à promoção desse diálogo.

Desta forma uma educação multicultural pretende estabelecer o diálogo não voltado para conformidade e o acordo, mas sim um diálogo voltado para manter e respeitar as diferenças, não para eliminá-las. Essa afirmação aponta não apenas para

o reconhecimento concreto das diversas culturas, mas também para a valorização e o respeito pela cultura do outro, estabelecendo relações de trocas positivas e enriquecimento mútuo.

Para que uma educação assim se efetive, as reflexões sobre a diversidade cultural devem permear as discussões sobre currículos, e estarem presentes nos cursos de formação de professores uma vez que, o currículo só se materializa no ensino, momento em que professores e alunos constroem e reconstróem conhecimentos, saberes e práticas.

## **2.4 Educação multicultural e currículo**

A perspectiva multicultural em educação pretende instituir nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural (Gonçalves e Silva, 2000).

Mas se existe algum consenso em relação à temática do multiculturalismo, ele se dá no reconhecimento da importância da diversidade cultural, na promoção de uma educação que se possa dizer democrática. Todas as vertentes que abordam a questão do multiculturalismo no âmbito educativo partem desta questão (Candau, 2002).

O termo currículo e educação multicultural é outro conceito ao qual se atribuem definições e significados diversos, assim deve-se ficar atento uma vez que, esse termo é ambíguo e sob este rótulo cabem perspectivas muito diferentes.

A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados de cada um; pode-se entendê-la como uma visão não etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta (Sacristán, 2004 p. 91).

Assim sendo, sobre o termo educação multicultural estão associadas tanto uma postura visando uma pedagogia que respeite as camadas populares na pluralidade de suas culturas, quanto uma postura que pode ser usada para garantir a hegemonia de uma cultura ou de um modo de pensar.

Neste último caso, a educação multicultural serviria não para dar espaço a cada grupo atuar harmonicamente na sociedade, mas para separar os grupos enfraquecendo-os, para depois, adaptá-los às normas e costumes do grupo dominante.

Para Gadotti (1992) a educação multicultural não pretende ser uma outra educação, paralela à educação atual, mas uma concepção de educação onde as minorias étnicas, segundo ele, têm a possibilidade de preservar traços característicos de sua cultura, sem negar a necessidade de domínio dos instrumentos necessários que possibilitem o acesso à cultura dominante.

O autor afirma ainda que a educação multicultural é mais rica do que a educação monocultural, uma vez que, constrói o conhecimento através das várias perspectivas de diferentes grupos étnicos, e rompe com o etnocentrismo, buscando a síntese entre cultura elaborada e cultura popular, entre cultura local e universal, possibilitando o desenvolvimento dos valores democráticos e da cidadania.

Em todo caso, a literatura estudada nos leva a perceber que embora o tema do multiculturalismo/ educação multicultural seja polêmico, essas questões não devem inviabilizar as propostas multiculturais, mas ao contrário, representar um estímulo.

Apesar dos desafios da polissemia dos termos e expressões, assim como das diversas abordagens dada à temática, a pluralidade cultural deve ser incorporada, positivamente, nos sistemas de ensino para que as diferentes “vozes” e manifestações culturais possam se fazer presentes. Para que isto ocorra é necessário que haja uma ressignificação dos currículos que vêm sendo adotados pelas instituições de ensino.

Para que um currículo numa perspectiva multicultural seja possível é imprescindível uma mudança de mentalidade por parte dos professores, pais, elaboradores de currículo, a fim de fazer do espaço escolar um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas também os métodos que são desenvolvidos na educação escolar. Isto exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no cotidiano, evitando que os próprios professores tenham atitudes que desvalorizem a experiência de certos grupos (Sacristán, 2004).

Neste sentido, alguns autores (Canen, 2000; Candau 2002) enfatizam a relevância de promover a conscientização acerca da educação multicultural como necessária à promoção de cidadãos críticos e participativos, em sociedades cada vez mais plurais no interior de todas as áreas do currículo escolar, bem como no trabalho relativo às representações sociais de docentes.

Nas escolas brasileiras esta preocupação em reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no ambiente educativo, tem como exemplo a inclusão do tema Pluralidade Cultural como um dos eixos dos temas transversais no currículo escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), alguns temas com ética, sexualidade e a pluralidade cultural são apresentados como temas transversais, ou seja, que perpassam o conjunto das disciplinas.

No caso da pluralidade cultural assim se justifica a sua inclusão;

Tratar da diversidade humana brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática.

É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural - traço bem característico da nossa história de país colonizado - quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos - portanto para a nação ( p.4).

A análise do documento "Pluralidade Cultural", no contexto dos PCNS (Brasil, 1997), por alguns autores (Canen, 2000; Macedo, 1999; Lopes, 1999) revela potencialidades e limitações para o trabalho com a pluralidade cultural em uma perspectiva crítica e transformadora. Podemos afirmar que de acordo com essas pesquisas é possível notar desde propostas em uma linha intercultural crítica de desafio a estereótipos e preconceitos, até afirmações da diversidade cultural reduzida a um conjunto de identidades homogêneas.

Porém, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer, com maior clareza, as intenções e os objetivos para o trabalho com a

educação multicultural (Canen, 2000), o fato de o tema ser incorporado nos PCNs pode representar um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a pluralidade cultural.

No âmbito destas discussões é impossível pensarmos em currículo e educação multicultural sem nos questionarmos sobre o professor e sua formação. Para que se efetive uma educação que respeite a pluralidade cultural, é imprescindível uma formação que possibilite ao futuro educador ser um questionador, capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática para diminuir a marginalização de grupos minoritários.

Em recente artigo Pansini; Nenevé (2008) afirmam que pesquisas realizadas até o momento destacam como um dos desafios para a construção de uma proposta de educação multicultural a incorporação desta temática nos currículos de instituições destinados a formação docente.

A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural (Gadotti, 1992 p. 4).

É nesta perspectiva que se coloca o presente trabalho, tendo por núcleo principal de preocupações analisar qual é, na opinião dos professores, a importância de se considerar a diversidade cultural na formação docente e no currículo escolar, bem como analisar o quanto esses profissionais se sentem preparados para trabalhar com a diversidade no contexto escolar.

# **CAPÍTULO 3**

---

## **HISTÓRICO DO PROESF**

Neste capítulo traremos um breve histórico do PROESF. Ainda que sucinto a intenção é esboçar detalhes essenciais do grande projeto educacional que foi este programa ( Pellison,2008).

Abordaremos também o depoimento das professoras a respeito das suas percepções sobre o curso e sobre as aulas.

### **3.1. O PROESF**

O PROESF foi um programa de formação de professores elaborado por docentes da Universidade Estadual de Campinas que visava à formação de professores em exercício na região metropolitana de Campinas, oferecido, de 2002 a 2005. O curso foi planejado, organizado e desenvolvido na forma de colaboração entre a Unicamp e as Secretarias de Educação Municipal. A organização da proposta de curso, bem como sua articulação política, esteve a cargo de um Colegiado composto por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da Unicamp e dos Secretários Municipais de Educação da RMC<sup>2</sup>.

O curso de pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação da Unicamp, dentro do programa do PROESF, foi organizado para atender os professores com formação inicial em magistério da RMC. O objetivo geral do curso era formar em pedagogia, com licenciatura plena, os professores em exercício das

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

escolas da rede municipal da RMC na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Sua proposta foi elaborada visando à educação continuada e à integração da experiência docente dos professores em exercício com o aprofundamento teórico desses professores.

Esse caráter diferenciado do programa foi muito positivo como percebemos a partir do depoimento de uma professora.

(...) era um curso voltado para as pessoas que já estavam na sala de aula, as experiências trocadas lá tinham mais a ver comigo, porque eu já estava trabalhando do que na outra faculdade que eu ia, porque na verdade lá (referindo-se a outra faculdade) sessenta por cento da sala não lecionava ainda. E já no curso do PROESF lá todo mundo já na verdade fazia parte do cotidiano de todo mundo, então todas as coisas aplicadas lá, todas as discussões realizadas tinham a ver com meu ambiente de trabalho (Entrevista com professor A).

Deste modo, o programa estava em consonância com o artigo 87 da LDBEN 9394/96 que propõe novos rumos para a educação continuada, com o estímulo a implementação por parte das universidades de cursos de formação em nível superior aos professores com formação em magistério.

De acordo com (Pellison, 2008) ele foi apresentado as Secretarias Municipais de Educação e a adesão dos municípios não era obrigatória. A universidade contou com a participação de 16 municípios da RMC: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. No entanto, dois municípios não pertencentes à RMC manifestaram interesse no programa e procuraram a universidade para integrarem o

grupo, juntamente com os outros 16 municípios, completando um total de 18. Foram eles: Amparo e Piracicaba.

Como o curso foi pensado para professores em exercício, seu currículo foi elaborado de forma a ampliar o horizonte teórico, a fim de que a teoria pudesse trazer a re-significação da prática do professor.

O trabalho com as práticas do próprio aluno e sua interação com as práticas de outros sujeitos durante o curso, desde o primeiro semestre, pretendia que este aluno revisse metodologias e conceitos por ele adotados e que, num processo de reflexão, repensasse mitos, crenças e práticas cristalizadas, podendo perceber que a mudança não ocorre repentinamente e nem pode ser imposta (Pellison, 20008 p.64).

Assim, podemos afirmar que, o programa do PROESF teve desde seu início como uma das mais importantes metas gerar reflexões, em todas as suas instâncias, acerca das recentes idéias sobre a educação (Pellison, 2008 p.58).

Essa preocupação em ampliar o horizonte teórico dos educadores e gerar reflexão foi percebida pelos professores.

(...) o que eu pude perceber assim do PROESF é que você já tem aquela experiência, acho que busca mais preparar para uma pesquisa, ampliar aquilo que você faz. Não só assim... Falar para você fazer isso, fazer aquilo, não! Te dava a direção para buscar novos horizontes, comparar com seu planejamento, com uma nova reflexão ( Entrevista professora E)

Deste modo, a ampliação do horizonte teórico também trouxe contribuições para o trabalho em sala de aula.

(...) eu sinto que eu melhorei, melhorei muito, porque depois que você tem a parte teórica você começa a olhar com outros olhos a sua prática em sala de aula, acho que o curso contribuiu muito para minha elevação profissional, porque hoje eu tenho

um novo olhar sobre o que é a sala de aula (Entrevista professora I).

Neste sentido, o curso contribuiu para a reflexão do professor, centrada na melhoria da prática profissional. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas exteriores (Alarcão, 2004).

### **3.2. Os Docentes da FE**

A equipe de docentes da Faculdade de Educação da Unicamp (FE) foi responsável pela elaboração do programa como um todo. Os docentes assumiram o Curso da Pós e o curso de Pedagogia do PROESF.

Desde o início do programa para cada disciplina do curso de Pedagogia, havia uma equipe composta por um professor doutor da FE e cinco assistentes pedagógicos (APs) que cursavam a pós.

Segundo Pellison (2008) dentro da proposta do PROESF, a mesma equipe de docentes da FE da Unicamp era responsável pelo Curso de Especialização ministrado aos APs e pela supervisão das disciplinas do curso de Pedagogia.

Dessa forma, os mesmos professores que ministraram aulas aos APs foram desde o início do curso de Pedagogia os professores supervisores do trabalho desses Assistentes Pedagógicos, responsabilizando-se pelas disciplinas oferecidas no referido curso.

Ao professor doutor coube a responsabilidade pela orientação do grupo de assistentes pedagógicos, bem como a supervisão do andamento das aulas durante reuniões programadas para este fim, assim, como a responsabilidade de ministrar aulas magnas referentes à sua disciplina, dentro do espaço das Atividades Culturais (Pellison, 2008).

Quando se recorda das aulas que eram ministradas pelos Aps uma das professoras se refere a como sua turma se sentia em relação às aulas que eram ministradas.

“E uma das coisas assim que as pessoas sentiam muito é quando falavam assim “a, mas eu não estou tendo aulas com doutores”, não havia essa queixa na nossa turma. A fala do professor e da assistente, muitos eram mestres outros doutorandos, ou eram mestrandos também, a fala deles estava tão intrinsecamente carregada das falas dos professores, porque eles tinham todo um trabalho de preparação antes, que realmente a gente não sentia falta disso” (Entrevista professora D).

Assim, a partir do depoimento da professora fica claro que desde o início, houve uma preocupação no processo de preparação dos Aps e no acompanhamento das aulas pelo professor doutor responsável por cada disciplina.

A coordenação do PROESF foi composta por três professores doutores da FE, responsável pelo planejamento do curso e pela organização curricular. A coordenação realizou desde 2002, início do curso, uma avaliação semestral para ouvir os alunos a respeito do andamento do curso, abrindo a possibilidade de dar voz aos cursistas, buscando com isso aprimorar a proposta de formação continuada e o caráter do processo de reflexão (Pellison, 2008).

### **3.3. Processo seletivo**

Em relação ao processo seletivo, o ingresso dos alunos no curso de Pedagogia do PROESF ocorreu, desde a primeira turma, através de vestibular específico realizado pela COMVEST (Comissão Permanente para Vestibulares da Unicamp).

A fala de uma das educadoras entrevistadas nos revela um pouco sobre esse processo

(...) era um vestibular de área, foram várias questões todas dissertativas, todas elas vertendo para o magistério, para sua prática. Vinha o teórico “diante da sala de fulano de tal, diante de uma situação dessas que atitude você tomaria? Como você se comportaria?”. Então você tinha que fazer relação da sua prática com a teoria e fazer essa mediação entre um e outro para entender. Todo o vestibular foi voltado para nossa formação (Entrevista professora D).

No que diz respeito a esse processo seletivo ele ocorreu de forma semelhante desde a primeira até a quarta turma. As provas foram elaboradas por uma comissão de professores envolvidos no programa do PROESF, abrangendo, de um lado, questões gerais sobre políticas públicas e educação e, de outro, questões chave sobre cada componente curricular do núcleo comum do Ensino Fundamental (Pellison, 2008).

### **3.4. O currículo do curso**

Como o PROESF foi pensado para professores em exercício, a estruturação curricular esteve fundamentada na preocupação em propiciar ao professor a oportunidade de reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a sua área

de atuação. Deste modo, a composição curricular foi planejada para que a formação superior permitisse uma ampla e profunda compreensão das suas atuais atividades docentes, tendo como eixo identitário a organização do trabalho pedagógico. Assim, o curso foi um espaço de reflexão, estudo e pesquisa sendo, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada.

A partir destas preocupações a estrutura curricular estava embasada em quatro dimensões:

- 1 - Cultura geral e cultura pedagógica.
- 2 - Pesquisa e ação docentes.
- 3 - Visão interdisciplinar do conhecimento.
- 4 - Processos reflexivos de autoformação.

Para que os objetivos do programa fossem alcançados, o currículo compreendeu 24 disciplinas que foram organizadas em três blocos<sup>3</sup>.

Tabela 1 - Estrutura do currículo do curso de Pedagogia do PROESF por Blocos, Nomenclaturas de Blocos, Disciplinas.

---

<sup>3</sup> Fonte: Pellison, M. C. M. Rosolen. "Análise do processo de produção dos memórias de formação por alunos do PROESF". Campinas, 2008 p. 65.

Bloco	Nomenclatura	Disciplina
1	Cultura teórica educativa e organização do trabalho da escola	1- Pensamento Filosófico e Educação. 2 - Pensamento Psicológico e Educação. 3 - Pensamento Sociológico e Educação. 4 - Pensamento Histórico e Educação. 5 - Política Educacional e Reformas Educativas. 6 - Planejamento e Gestão Escolar. 7 - Educação e Tecnologia. 8 - Currículo e Escola.
2	Cultura Pedagógica e Produção do Conhecimento	1-Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa. 2-Teoria Pedagógica e Produção em Matemática. 3-Teoria Pedagógica e Produção em Arte. 4-Teoria Pedagógica e Produção em Educação Física. 5-Teoria Pedagógica e Produção em História. 6-Teoria Pedagógica e Produção em Geografia. 7-Teoria Pedagógica e Produção em Ciências e Meio Ambiente. 8-Teoria Pedagógica e Produção em Saúde e Sexualidade.

3	Cultura Inclusiva e Políticas de Educação	1 - Multiculturalismo e Diversidade Cultural. 2 - Pedagogia da Educação Infantil. 3 - Educação da Criança de 0 a 6 anos. 4 - Educação Não Formal. 5 - Avaliação. 6 - Pesquisa Educacional. 7 - Educação Especial. 8 - Temas Transversais.
---	---	---

Sobre essa organização das disciplinas e a dinâmica das aulas as professoras descrevem sua organização e as contribuições.

(...) as aulas elas tinham uma coisa muito interessante, elas eram divididas em blocos e uma coisa que achei muito interessante foi a preocupação com a parte cultural do professor, o curso tinha essa preocupação com as atividades culturais (...) eu diria assim uma outra coisa também quando fala do curso e das mudanças, a questão curricular do PROESF... A disciplina do semestre seguinte era como se você imaginasse assim ( pausa) uma corrente. Uma corrente, e cada disciplina ia formando um elo com as disciplinas do semestre anterior, eu acho que esse cuidado foi muito interessante na montagem curricular (Depoimento professora D).

(...) todas as aulas eram muito bem ministradas, muito bem elaboradas, assim como (pausa) parecia abrir o horizonte da gente, sabe? Cada dia era um novo aprendizado, um novo olhar, uma amplitude. Eu acho que foi uma riqueza muito grande, o melhor que podia ter acontecido foi ter feito o PROESF agora do que pedagogia a vinte anos atrás (Depoimento professora E).

Os depoimentos das professoras nos revelam que apesar da divisão em blocos as disciplinas tinham uma ligação que permitia que fossem feitas relações entre elas.

Quanto à organização dos blocos, cada um contemplou diferentes aspectos do trabalho pedagógico.

O primeiro bloco “cultura teórico-educativa e organização do trabalho da escola” contemplou o aprofundamento nas questões dos fundamentos educativos, o domínio desses conhecimentos e a articulação entre eles. O segundo bloco “cultura pedagógica e produção de conhecimento” contemplou de forma mais aprofundada as preocupações com o trabalho pedagógico e a produção recente de conhecimentos nessas áreas. E o terceiro bloco “cultura inclusiva e políticas de educação”, discutiu os aspectos da amplitude e abrangência da ação educativa, a reflexão crítica das políticas educacionais atuais e os aspectos da realidade escolar. É dentro deste bloco que está incluída a disciplina “Multiculturalismo e diversidade Cultural” ministrada no primeiro semestre do curso.

De acordo com a ementa<sup>4</sup> “A disciplina enfoca diversas formas de educação dentro e fora da escola e os mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos. Traz repertório teórico para repensar a escola e o convívio dos diferentes grupos sociais. Reflete como as características multiétnicas, multirraciais, de gênero e de classe na sociedade brasileira estão/não estão contempladas nas políticas educacionais. Pretende ampliar a formação cultural das (os) professoras (es) construindo uma pedagogia intercultural”.

Percebermos pela a ementa que a disciplina foi acompanhada de uma preocupação em incentivar o professor a pensar sobre os universos culturais presentes na sociedade e os mecanismos de inclusão exclusão na política educacional.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

Nesta direção, com a intenção de ampliar a visão cultural do professor o conteúdo da disciplina foi distribuído de acordo com o programa, em três grandes temas: identidade e diversidade cultural, raça etnia e gênero: aspectos políticos, sociais e culturais e a diversidade cultural no contexto escolar: construção de uma pedagogia intercultural.

A seguir buscaremos analisar a partir do depoimento das professoras quais as contribuições dessa disciplina para sua formação e o quanto se sentiram preparadas após o término do curso para trabalharem com questões relativas à diversidade cultural de seus alunos.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: TENDÊNCIAS REVELADAS**

O objetivo deste capítulo será analisar a partir do depoimento dos sujeitos da pesquisa, as contribuições que a disciplina “multiculturalismo e Diversidade Cultural” trouxeram para o trabalho na escola com questões relativas à diversidade cultural dos alunos, bem como, considerar o quanto as docentes se sentiram preparadas para abordar tais questões após o término do curso.

Buscará ainda avaliar, na visão dessas professoras, a importância de ter no âmbito da formação docente reflexões que abordem especificamente questões relativas às diversas identidades culturais presentes no cotidiano escolar.

Sendo assim, para a análise das entrevistas, organizamos os depoimentos em função de quatro temas - eixos: experiências anteriores, contribuições do curso, preparação e importância. Introduzimos todos os núcleos com uma breve apresentação sobre o que abordará o determinado tema.

Dessa forma, inserimos em cada tema os recortes mais significativos das entrevistas realizadas procurando estabelecer comentários acerca do que os dados apontam, segundo o objetivo desta pesquisa.

#### **4.1 Experiências anteriores**

Neste tema-eixo procuramos contemplar os depoimentos que nos evidenciavam como as educadoras tratavam as questões relativas à diversidade de culturas no cotidiano escolar e suas experiências com a temática antes do curso.

Quando questionadas a respeito de como se sentiam para abordar questões inerentes à diversidade dos alunos no cotidiano antes do curso do PROESF e da disciplina “Multiculturalismo e Diversidade cultural”, as respostas não variaram

muito, e denotaram a insegurança desse grupo de educadoras em lidar com a temática.

“Sempre buscava ajuda, não tinha argumentação, eu procurava orientação. O que eu devia fazer? O que eu devia falar? Hoje eu sei o caminho, claro que eu não deixo de me aconselhar, mas eu sei o quanto eu devo percorrer. Então eu acho que foi isso, eu não sabia o que fazer, eu sabia que eu tinha que tratar mais eu não sabia o que fazer hoje eu sei” (Depoimento professor S).

Ao fazer uma comparação entre como se sentia antes do curso e com se sentiu depois, uma professora deixa claro que o sentimento de incerteza prevalecia diante das suas atitudes.

“A insegurança e a segurança, porque hoje eu trabalho e tenho segurança naquilo que eu faço (pensa um pouco) eu sei buscar, embasar. Antes, mesmo fazendo, procurando fazer, você fica em dúvida daquilo que (es) ta fazendo, porque qualquer coisa é aqui, é assim, (es)to(u) embasada aqui... É assim que eu sinto agora” (Depoimento professor E).

Dessa forma, os depoimentos revelam de forma acentuada a insegurança sentida pelas professoras entrevistadas em tratar o tema, e certa falta de preparo para buscar ajuda em teorias que fundamentassem as suas atitudes e práticas.

Diante dessa insegurança, outro relato nos mostra que às vezes a omissão na presença de certas atitudes dos alunos era uma estratégia para resolver os conflitos surgidos na sala de aula.

“Diferenças entre os alunos, brigas entre eles na sala, na verdade você se omitia, separava e acabava por ali (...)” (Depoimento professor A).

Assim, a partir da fala dessas professoras, percebemos que para o grupo analisado a maior dificuldade em discutir e abordar conflitos surgidos das diferenças culturais entre os alunos se encontrava no fato dos sujeitos não saberem como fazer a intervenção, gerando um grande sentimento de insegurança diante das decisões a serem adotadas, mesmo após um tempo de discussão teórica possibilitada pelo curso de formação.

Nesse sentido, Candau e Anhorn (2000) afirmam que as principais dificuldades que encontram os professores para assumir uma perspectiva multicultural, não deriva muitas vezes da objeção aos princípios e finalidades, e sim da insegurança provocada por não terem clareza de como aplicá-la no dia - a - dia da sala de aula.

Entretanto, as entrevistas apontam também para uma maior facilidade por parte dessas professoras de trabalhar com a pluralidade dos alunos e um sentimento de segurança maior em relação a essas questões, a partir das contribuições trazidas pelo curso, como abordaremos a seguir.

#### **4.2 Contribuições do Curso.**

Diante das dificuldades reveladas no eixo anterior buscaremos analisar aqui, as contribuições efetivas trazidas pelo curso para o trabalho no contexto escolar de acordo com o grupo analisado.

Neste âmbito, as professoras revelam que são várias e de muitos tipos as contribuições dadas pelo curso, como na explicitação da fala da Professora S:

“(...) o PROESF pegou arrumou a minha direção, você parte daqui... para cá... para ali... mas pensando no que nisso... nisso...”

nos fatores psicológicos, nos fatores do cotidiano da criança, olhando o contexto todo, não olhando como eu olhava só para minha criança, então eu tinha que olhar um universo maior, isso o multiculturalismo contribuiu” (Depoimento professor S).

Outra professora aponta que:

“Enquanto as mudanças são várias coisas, uma que eu já estava dando aulas, quando você entra em um curso assim você começa a ver as diferenças dentro da sua sala. Por exemplo, as discussões sobre como conduzir o aluno, como tratar no caso do multiculturalismo que é um dos assuntos, as diferenças é outro tipo... De quando você está na sala de aula, abre na verdade o seu campo” (Depoimento professor A).

Esses depoimentos revelam que o curso, para essas professoras, forneceu subsídios para que trabalhassem com maior segurança as diferenças dentro da sala de aula. A referência a um “novo olhar” e a “abertura do campo de visão” estão presentes em vários trechos das entrevistas, o que demonstra que a proposta do curso de gerar uma nova reflexão sobre a prática, a luz de teorias educacionais foi efetiva para o grupo, como percebemos também no seguinte depoimento:

“Uma das coisas mais importantes que o PROESF me deu foi justamente poder fazer aquele equilíbrio entre teoria e prática. (...) porque o tempo todo em toda e qualquer disciplina fosse filosofia, psicologia, fosse história da educação, ciências, matemática o tempo toda a teoria elas eram estudadas sempre relacionando com a prática, como você poderia incorporá-las, qual seria o benefício, o que você poderia tirar daquilo tudo, do seu trabalho cotidiano” (Depoimento professor D).

Estas reflexões sobre as teorias educacionais geraram um novo olhar a respeito do conceito de currículo apresentado pelas educadoras, o que contribuiu, de acordo com o que poderemos notar nos relatos seguintes, para a adoção de um currículo

flexível, além da adequação do trabalho a necessidade da sala de aula e o respeito à diferença e individualidade dos alunos.

“(…) então não que aquele currículo deve ser o único e permanente não! Aí entra para mim as diferenças né, porque você tem aquela base, toda escola tem aquela base, mas você vai trabalhando de acordo, acrescentando de acordo com a turma que você está né, respeitando na verdade as diferenças dos alunos” (Depoimento professor A).

“(…) Currículo escolar é aquilo que já vem pronto pra gente que infelizmente ultimamente está vindo pronto só que currículo escolar tem várias maneiras de você está trabalhando currículo dentro disso tudo que nós falamos. Porque é você que faz o currículo dentro da sua sala de aula, você não foge, não pode fugir daquilo lá que pede o currículo que já vem pronto para os professores, mas você dentro da sua sala de aula você trabalha o ritmo da sua maneira (…)” (Depoimento professor I).

Ainda no campo das contribuições trazidas pelo curso para a formação dessas docentes percebemos a conscientização quanto à diversidade de identidades culturais no contexto escolar.

“(…) essa diversidade cultural se você trabalhar a turma como um todo, esquecer que nós somos diferentes, nós somos todos diferentes uns dos outros. Diferença não é só de cor, cada um é um ser, eu também por ser branco penso diferente de outro branco igual a mim” (Depoimento professor S).

“Pra mim multiculturalismo na verdade é respeitar as diferenças, os tipos de culturas que a gente encontra dentro da sala de aula. Vamos colocar, supor outra pessoa que chegue aqui e fale “a mais é todo mundo do mesmo bairro”, vamos supor que não tenha vindo ninguém de fora, nem do nordeste, todo mundo aqui do mesmo bairro. Mas são famílias diferentes, são valores diferentes que cada uma coloca, e é isso que você tem que pensar dentro de uma sala de aula.”(Depoimento professor A).

Dessa forma, ao contrário da insegurança demonstrada nos relatos que se referiam as experiências anteriores ao curso, quando mencionam as contribuições, as educadoras expõem uma maior segurança para tratar da pluralidade dos alunos envolvidos no cotidiano escolar. Ainda há relatos que revelam que mesmo diante das incertezas, conseguem sozinhas buscar nas teorias suporte para resolver conflitos.

“(...) eu não tenho medo de procurar caminhos, hoje eu sei onde procurar, eu tenho uma orientação, não acho que haja apenas um caminho... Mas eu sei que posso falar assim “me dá um tempo que eu vou procurar”... Eu vou procurar uma solução, vou pesquisar, vou me informar, eu vou ler, vou trocar idéias com os outros, aí eu reflito, chamo para conversar, se for possível senta mais de um para gente conversar” (Depoimento professor S).

Neste sentido, Moreira (2005) afirma que os currículos e cursos de formação de professores devem se ocupar em formar profissionais questionadores, preocupados em pesquisar e aprimorar suas práticas. Para este autor é necessário oferecer a base teórica necessária para concebemos os docentes não apenas como técnico, mas como intelectuais.

### **4.3 Preparação**

No que diz respeito à preparação para incluir e trabalhar a perspectiva multicultural na sala de aula os depoimentos foram divididos em dois blocos. O bloco um contempla as repostas sobre como o curso preparou as para considerar as diversidades presentes no cotidiano. O segundo bloco agrupa os depoimentos que enfatiza o quanto às educadoras se sentiram preparadas ao término do curso para incluir e trabalhar a diversidade na escola.

#### **Bloco 1:**

Sobre as estratégias que foram usadas durante as aulas para tratar a temática e preparar os professores para incorporá-la no seu dia-a-dia temos os seguintes relatos:

“Nós trabalhamos muito ah... Ah... Textos... Muito; assim não fizemos vamos dizer assim estágio. Foi muita preparação de aula, discussão, seminário, que mais? Filmes... Te dava a direção para você buscar novos horizontes, comparar com seu planejamento, com uma nova reflexão”( Depoimento professor E).

“Me dando parâmetros para eu não me omitir mais. Então na verdade antes quando acontecia alguma coisa você ignorava você se omitia, e agora não! Agora eu tenho parâmetros para falar para eles, realmente mostrar na verdade não obrigando eles a respeitar, mas mostrando “olha não é assim? Como é que é?” Cada um tem um jeito, cada um tem uma maneira, cada um vem de um lugar diferente até mesmo linguagens” (Depoimento professor A).

Esses depoimentos mostram que para esse grupo de professoras as aulas eram marcadas por discussões e reflexões. Nas questões relativas à dinâmica das aulas as educadoras se referem novamente a esse “novo olhar” sobre a sala de aula, trazido a partir das leituras e das novas elaborações feitas a partir delas. Mais uma vez, fica clara as contribuições trazidas pela teoria educacional oferecida no curso na opinião das entrevistadas.

Percebemos ainda, como as docentes eram incentivadas a falar de si mesmas, e as dificuldades inerentes a este processo de reconhecimento próprio.

“(...) a gente falava muito da gente, toda aula nós falávamos da gente, ela fazia falar da gente. E é difícil falar da gente, é mais fácil falar dos outros. Então ela mexia muito com a gente que nem você falou “o que mudou”? “O que você pensa?” “O que você acha?”. Mexe muito, esse resgate do que eu penso, do que eu acho é muito... Mexe muito. Falar da gente o tempo inteiro, todo fim de aula tinha que falar da gente relacionado com o

tema, o que pensava sobre a discussão do dia" ( Depoimento professor A).

Para Moreira (2001) essas discussões em torno dos elementos constitutivos das identidades dos professores é uma estratégia adequada ao trabalho multicultural na formação docente. Esse momento de falar de si e da própria cultura desenvolve nos professores a sensibilidade necessária para lidar com os universos culturais no cotidiano.

## **Bloco 2:**

Quando questionadas sobre o quanto se sentiam preparadas ao término do curso para lidarem com assuntos referentes à diversidade cultural, todas as educadoras entrevistadas afirmaram que se sentiram bem preparadas e mais seguras. Os depoimentos não foram muito diferentes dos que se seguem

"(...) então eu vejo que o multiculturalismo... Eu me sinto mais preparada porque ele me ensinou a buscar ao invés de ficar parada achando que tudo se explica porque eu sou assim ou porque minha religião não permite" (Depoimento professor D).

"(...) eu me sentia muito preparada, na verdade nem foi ao término do curso, assim, você já via que tudo aquilo que estava fazendo no curso era tudo aquilo que tinha a ver com você. Então assim eu me sentia muito preparada para lidar com certos... Tanto que agora faz alguns anos que eu terminei o curso e ainda tem situações que eu vejo... Pesquiso através de leituras para me dar uma base teórica" (Depoimento professor A).

As contribuições trazidas pelas leituras durante o curso, foram citadas várias vezes durante as entrevistas, e voltou a aparecer quando as docentes se referiram ao quanto estavam sentindo-se preparadas.

“(...) O curso deu o que era seu objetivo, o ponta pé inicial ele nos acordou, acordou para que a gente compreenda que realmente os universos são diferentes em cada pessoa.... Eu diria que a disciplina nos preparou nesse sentido abrir os nossos olhos, levantar as discussões, de colocar as leituras que foram feitas, mostrar olha existe literatura para você pensar sobre em cada situação que a gente leu... Aquilo que eu leio hoje, eu leio com um olhar diferente (...)”

(Depoimento professor D)

Diante dessas afirmações de maior segurança e de maior preparo nos interessa considerar qual a importância para essas professoras de tais discussões serem introduzidas nos cursos de formação docente.

#### **4.4 Importância do curso.**

Este tema-eixo trará uma reflexão sobre qual a importância de se considerar, no âmbito da formação docente, a temática do multiculturalismo.

A esse respeito um dos relatos traz a dificuldade num primeiro momento de compreensão do tema e das questões que o envolve.

“Então no primeiro momento eu achava isso dentro do multiculturalismo que eu teria que aceitar tudo o que seria colocado pelo outro. Essa seria uma maneira de respeitar, respeitar a cultura do outro começa pelo respeito a minha própria diversidade, meus limites, meu conhecimento, por aquilo que tem valor na minha vida, a partir do momento que aquilo é importante para mim é que eu sou capaz de respeitar também aquilo que é importante na vida do outro, agora eu compreendi!” (Depoimento professor D).

Neste depoimento, percebemos que a importância da temática na formação entre outras coisas, para o grupo analisado, buscaria esclarecer questões concernentes ao respeito ao outro e a construção da própria identidade.

Neste sentido, a falta de conhecimento a respeito do assunto pode levar a conceitos equivocadas e resultar em atitudes hostis e de preconceito.

A fala de outra professora confirma a dificuldade no início para lidar com o assunto.

“Eu diria que essa foi à parte mais difícil, multiculturalismo no primeiro semestre para mim foi muito difícil. A turma estava se conhecendo, a maneira como o trabalho era apresentado parecia que eu tinha que aceitar tudo que todo mundo colocasse. Então no primeiro momento eu questioneei a professora “aí eu vou perder minha identidade”? Mas a questão do multiculturalismo é você não perder a sua identidade, mas ter uma identidade tão bem construída que você não a perca, mas também não queira mover para que outros percam a deles em função da sua”( Depoimento professora E).

Neste caso, a troca de experiência e de opiniões foi citada tanto como fonte de resolução destes desconfortos, como de importância fundamental na formação para ampliação do horizonte educacional e de uma (re) elaboração de olhares e visão dos acontecimentos.

“(…) a troca de experiência que faz a gente mudar o olhar, eu acho que abre o nosso campo de visão, porque geralmente você entra assim “tachado” não consegue olhar para os lados, e vai havendo tantas trocas de experiências através das leituras, e entre outras coisas que você abre seu campo de visão” (Depoimento professora A).

Enfim, a partir dos relatos, percebemos que a importância do curso para esse grupo de professores, foi destacada e atribuída à construção de uma nova reflexão sobre a prática cotidiana e ao reconhecimento da existência de diferentes identidades, bem como ao respeito a elas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Nas sociedades contemporâneas se torna cada vez mais visível a presença de diferentes manifestações culturais, sendo assim, a pluralidade e suas implicações para o currículo e para formação de professores se constitui em uma temática da qual não pode escapar.

Neste sentido, defendemos nesta pesquisa a necessidade de superação do caráter monocultural da educação escolar em direção ao multiculturalismo, pois não havendo esta superação, prevalece, nos currículos escolares, o pressuposto de que todos compartilham igualmente de uma mesma cultura.

Assim, dar visibilidade ao caráter plural, multicultural das sociedades e promover lutas e combates a racismos e discriminações contra aquele percebido como "outro", em políticas e práticas, é objeto do multiculturalismo – corrente de pensamento teórico e político, voltado ao reconhecimento identitário (Canen, 2007).

Dessa forma, Ferreira (2008) afirma que se debruçar sobre os aspectos da diversidade, aprender a ensinar em uma direção culturalmente sensível e responsável é uma meta importante para todos os professores e professoras, em seu processo de formação independentemente do contexto social a que estes pertençam.

Nesta direção é que procuramos analisar as contribuições de se contemplar na formação docente às reflexões de uma educação voltada para diversidade. Deste modo, a partir da análise dos dados obtidos, através das entrevistas concedidas pelas professoras percebemos, para o grupo analisado, a importância de discutir essas questões para que o professor tenha segurança na sua prática para desenvolver um caráter crítico diante de discriminações e silenciamentos das culturas populares.

Nesse sentido, é inegável que a disciplina “Multiculturalismo e Diversidade Cultural” contribuiu de várias maneiras para que esses docentes refletissem e reformulassem o currículo e sua prática, todas as educadoras entrevistadas afirmaram maior segurança em lidar com as culturas presentes no contexto escolar, após terem pensado e discutido sobre elas no âmbito acadêmico.

No entanto, em um curso que formou aproximadamente 1800 docentes pode haver outras vozes dissonantes destas, uma vez que, o universo de professores que fizeram o curso desde o início de seu oferecimento em 2002 é muito amplo.

É necessário enfatizarmos também, que a temática do multiculturalismo abrange questões amplas e complexas, que devem estar presentes durante toda a formação não se limitando ao campo de uma disciplina, ou a um acréscimo ao currículo (Canen, 2007).

Assim, precisamos estar sempre atentos para não esquecermos que o multiculturalismo na sua vertente crítica não se limita ao simples reconhecimento da diversidade e das diferenças, é necessário interrogarmos as relações de poder envolvidas na construção de identidades, no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas.

Portanto, além do reconhecimento da pluralidade o educador deve ter uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos no interior das escolas, possibilitando-lhe a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIM, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2008

BARROS, M. E. B. DE. "Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola". In FERRAÇO, C.E. (org) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BOGDAN, R C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora Portugal, 1994, p. 115-193.

CANAU, V.M. **Sociedade educação escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002 pp. 125-161.

\_\_\_\_\_ **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANAU, V. M; BARBOSA, A.F.M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rev. Bras. Educ. no. 23 Rio de Janeiro Mai/Ag. 2003 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_arttext&tlng=pt) 10/06/2009 às 18h30min.

CANAU, V.M ; ANHORN.C.T.G. **A questão didática e a articulação multicultural: uma articulação necessária**. Acessado em 15/08/2009 às 22h40min.

<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>

CANEN, ANA "Formação de professores e diversidade cultural". IN CANAU, V.M **Magistério construção cotidiana** (ORG). Petrópolis: vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. *Cad. Pesqui*, Dez 2000, no. 111, p.135-149. Em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&nrm=iso) 08/02/2009 às 18h40min.

\_\_\_\_\_ **Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. Comunicação e política, v.25, nº2, p.091-107, 2007. Acessado em 06/09/2009 às 20h38min

<http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>

CANEN, A; XAVIER, G. P.de M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para formação docente**. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set. 2005. Acessado em 15/06/2009 às 11h45min. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553.pdf>

CANEN, A; MOREIRA, A.F.B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. IN CANEN, A; MOREIRA, A.F. B (orgs) Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.

CORTELLA, MARIO. S. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2004.

DAYRELL, JUAREZ. "A escola como espaço sócio-cultural". In DAYRELL, JUAREZ (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2º reimpressão 2001.

FERRAÇO, CARLOS E. "Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas". IN FERRAÇO, C. E. (org) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-39.

FERREIRA, C.A.L. **Saberes e práticas o desafio da diversidade na formação de professores**. IV Encontro Estadual de História - ANPUH-BA, história: sujeitos, saberes e práticas. 29 de Julho a 1º de Agosto de 2008. Acessado em 15/10/2009 às 15h30min. [http://www.ucs.br/anpuhba/anais\\_eletronicos/Carlos%20Augusto%20Lima%20Ferreira.pdf](http://www.ucs.br/anpuhba/anais_eletronicos/Carlos%20Augusto%20Lima%20Ferreira.pdf)

FLEURI, R.M. **Intercultura e movimentos sociais no Brasil**. V colóquio internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 setembro 2005. Acessado em 25/10/2009 às 14h35min [http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf)

FORQUIN, JEAN. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

GASPARIN, J.L.; VICENTINI, D. L. **O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: alguns pontos para reflexão.** Seminário de pesquisa programa de pós-graduação em educação. 24 a 26 setembro, 2008. Acessado em 10/09/2009 às 20h38min.

[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2008/pdf/c055.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c055.pdf)

**Multiculturalismo: reflexões acerca de modelos autoritários e centralizados que fazem parte da cultura escolar.** I Encontro de Pesquisa em Educação - IV Jornada de Prática de Ensino - XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". 23 a 28 outubro 2006. Acessado em 05/09/2009 às 12h30min.

[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/021.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/021.pdf)

GOMES, NILMA. L. "Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível". In DAYRELL, JUAREZ (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2ª reimpressão 2001.

GONÇALVES, L.A. O; PETRONILHA, B.G.S. **O jogo das diferenças: o Multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autentica 2002.

IORIS, R.R. **Culturas em choque: a globalização e os desafios para convivência multicultural.** São Paulo: Annablume, 2007.

KNECHTEL, M.R. **Multiculturalismo e processos educacionais.** Curitiba: Ibpex, 2005.

LEITE, CARLINDA. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. IN FERRAÇO, C. E (org) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, ALICE. R. C. "Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional." In: MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

MACEDO, ELISABETH. F. "Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais". In MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, ANTONIO. F.B. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997

\_\_\_\_\_ "Multiculturalismo, currículo e formação de professores". In MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, R.J; CANEN.A; FRANCO. M. **Ética, multiculturalismo e educação**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev./Marc/Abr. 2000. Acessado em 25/10/2009 às 15h00min

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_08\\_ESPACO\\_ABERTO\\_-\\_RENATO\\_ANA\\_E\\_MONIQUE.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_08_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf)

PÁDUA, E.M.M.de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2003.

PANSINI, F; NENEVÉ. M. **Educação multicultural e formação docente**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Acessado em 15/08/2009 às 15h28min

[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini\\_neneve.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf)

PELLISSON, M.C.R.M. **Análise do processo de produção dos memoriais de formação por alunos do PROESF**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, C; PILETTI, N. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

QUEIROZ, M. I P. de. "Relatos orais: do indizível ao dizível" in VON SIMSON, Olga (org.) **Experimentos com historias de vida**. S.P.: Vértice, 1988, p. 14-43.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 10. Ed.

ROSA, MARIA V.F.P. C; ARNOLDI, MARLENE AP.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_ **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. "Currículo e diversidade cultural". In **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. In SILVA, TOMAZ. T; MOREIRA, ANTONIO. F B. (Orgs). Petrópolis; Vozes, 2004.

SANTOMÉ, J.T. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". In SILVA, TOMAZ. T. (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, L.J. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SEMPRINI, ANDREA. **Multiculturalismo**. Bauru; Edusp, 1999.

SERBINO, MARIA. A.R.L.G; VOLPATO, R. (orgs) **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**. São Paulo: Unesp, 1995.

SILVA, TOMAZ. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, M.J. A; BRANDIM, M.R.L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa: Ano I - nº 1, pp. 51-66 jan./jun. 2008. Acessado em 15/08/2009 às 20h30min.

SILVÉRIO, V.R. "A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade". IN ABRAMOWICZ, ANETE; SILVÉRIO, V.R. (orgs). **Afirmando diferenças montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas; Papirus, 2005.

SOUZA, MARCELO.G.A. de. Educar para a tolerância e o respeito à diferença : uma reflexão a partir da proposta da escola plural. In CANDAU,V.M (org). **Sociedade, educação e cultura (s). Questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.