

# EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE

---

Flávia Pansini  
Miguel Nenevé

Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Rondônia, Brasil

## Resumo

O presente artigo busca refletir sobre o multiculturalismo e suas relações com uma proposta de educação vinculada à problemática de uma sociedade multicultural. Considerando a formação inicial de professores como um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, parte do pressuposto de que os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade, sobre os saberes locais específicos e ainda sobre como a linguagem pode agir como um fator de silenciamento das culturas minoritárias e locais, buscando compreender as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem. Articulando a discussão em torno do multiculturalismo crítico com a formação de professores, os autores argumentam que uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo que se possa criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Formação de professores. Linguagem. Cultura.

## Abstract:

In this article we propose to discuss multiculturalism and its relations with the educational proposal related to the problems of a multicultural society. Considering the initial education of teachers as an important space for the valorization of differences in the school space, we claim that the University curricula must prioritize the reflection of the future teachers-educators about their identity, about the specific local knowledge and also about the way language can act as an agent for silencing minor local cultures. In this way we try to understand the relations existing among school knowledge, culture and language. We articulate the discussion about critical multiculturalism related to teacher education and argue that an education multiculturally oriented must be the result of a combination of pedagogical, political and cultural dimensions, so that one can create conditions and tools for the future educators to act as reflexive professionals, committed to make a rupture of monocultural practices present in everyday school.

**Keywords:** Multiculturalism – Teacher Education – Language – Culture.

## Introdução

O debate entre a questão da diversidade e da alteridade e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino num contexto multicultural, tem-se ampliado nos últimos anos em decorrência de novas pesquisas relacionadas à construção de um currículo e de uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocêntricas do conhecimento escolar. No âmbito das pesquisas realizadas no Brasil, o multiculturalismo desperta interesse tanto para o sociólogo quanto para antropólogos e educadores que discutem a construção de um currículo emancipatório que propicie discussões sobre as diversidades culturais presentes no espaço escolar.

Deixando de lado o campo das pesquisas e adentrando-se no cotidiano escolar, embora se perceba uma crescente preocupação por parte das escolas brasileiras em reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo, tendo como exemplo visível dessa apreensão, a inclusão do tema Pluralidade Cultural como um dos eixos transversais dos atuais currículos escolares, a pedagogia desenvolvida neste contexto ainda permanece alicerçada em práticas que ocultam ou desvalorizam as condições de vida de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, tornando-se um espaço que para Santomé (2004) pode ser retratado como opressor, injusto e colonizador. De acordo com este autor, a ação desencadeada pela escola, muitas vezes, contribui para legitimar as características da cultura dominante conduzindo ao “monoculturalismo”<sup>1</sup> e a um processo de silenciamento das culturas populares.

Dessa forma, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41) penetrando os espaços de educação formal, o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes.

No entanto, como destaca Moreira (2001), é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” (McLaren e Giroux, 2000), a fim de

desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares. Além do mais, destaca-se a necessidade de uma formação que permita aos educadores e educadoras reverem o uso da linguagem no espaço escolar uma vez que, é por meio da linguagem, entendida como prática humana social culturalmente organizada, que se torna possível, para professores e alunos, conhecerem o seu mundo mais próximo.

Uma das formas de possibilitar essa formação é questionando o próprio currículo dos cursos em que tais professores são formados. Desse modo é preciso indagar se dentro do espaço formativo as práticas pedagógicas também não tem evidenciado um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico.

A primeira parte deste artigo traz uma breve descrição do que estamos entendendo por multiculturalismo, os significados que isso assume em tempos atuais e ainda, busca colocar o leitor a par das diferentes visões admitidas para explicá-lo. Para isso, são descritas de maneira breve as visões apontadas pelo canadense Peter McLaren em sua obra *Multiculturalismo Crítico* (1997) na qual o autor explica cada uma das perspectivas adotadas, as ênfases que são tomadas por cada uma delas e, em que aspectos elas se diferem. Na segunda parte, examinamos a relação da educação multicultural com a formação de professores, apresentando argumentos ao leitor que evidenciam que a perspectiva adotada pelos currículos dos cursos destinados a formar o professor, é um fator crucial para a aplicação de uma educação que possibilite valorizar as diferentes vozes presentes no espaço escolar. No terceiro momento, passamos a uma discussão mais específica sobre o papel da linguagem dentro do processo de formação, como mecanismo que pode legitimar ou marginalizar a cultura dos alunos. Por fim, reforçamos em nossas considerações finais, o compromisso que devem ter as instituições responsáveis pela formação de professores, principalmente as universidades públicas, em criar uma proposta de formação multiculturalmente orientada, favorecendo a formação crítica e reflexiva do professor.

## **O conceito e as perspectivas em torno do Multiculturalismo**

O multiculturalismo é um fenômeno que começou a ser discutido em países que adotam políticas multiculturais como Estados Unidos, Canadá, Portugal entre outros. No entanto, só recentemente o termo passou a ser incorporado às pesquisas realizadas no Brasil, sob a influência principalmente dos estudos culturais. Embora seja um termo ainda em construção em nosso país, interessa a dimensão que o multiculturalismo vem tomando na educação.

A partir desse interesse específico, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores (MCLAREN, 2000; SOUZA SANTOS, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2006; HALL, 2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem. Nesse sentido um bom ponto de partida é buscar entender qual é o entendimento desses autores sobre multiculturalismo e sociedades multiculturais. Na definição dada pelo escritor jamaicano Stuart Hall para os dois conceitos.

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

Para Silva (2007) uma das características convergentes em sociedades consideradas multiculturais é a ocorrência de situações conflitantes uma vez que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder regidas pelas diferenças de classes. Ao referir-se ao conceito, o autor destaca a luta pelo reconhecimento de grupos culturais em localidades específicas como, por exemplo, os contextos de imigração, enfatizando também que o multiculturalismo pode abranger a luta pela superação de uma hegemonia dominante dentro de uma cultura nacional. Dessa maneira,

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85).

Segundo Canen e Oliveira (2002) o multiculturalismo é um termo polissêmico que engloba desde visões mais liberais ou folclóricas, que tratam da valorização da pluralidade cultural, até visões mais críticas, cujo foco é o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, buscando perspectivas transformadoras nos espaços culturais, sociais e organizacionais.

Forquin (2000) emprega o termo sob dois aspectos, para *descrever* e designar a situação objetiva de um país em que predominam grupos de origem étnica ou geográfica diversa que não compartilham “nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores” (Forquin, 2000, p. 07), e para *prescrever* a existência de “um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural” (idem, p. 07), mas que se diferencia pelas escolhas éticas e políticas que definem seus comportamentos e valores.

Apesar de todas essas discussões, há consenso entre os autores de que não existe um único multiculturalismo e isso é considerado hoje para uma boa parte dos estudiosos do assunto a dificuldade mais específica no que diz respeito ao tema. Entretanto seja qual for o aporte teórico ou político, o multiculturalismo conforme aponta May (1999) é uma idéia profundamente

questionadora. Ao buscar distinguir as diversas formas de “multiculturalismos” existentes, Hall nos traz pelo menos seis exemplos, sendo estes:

O multiculturalismo *conservador* segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo *liberal* busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo *pluralista*, por sua vez, avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política monitória ou mais comunal. O multiculturalismo *comercial* pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo *corporativo* (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo *crítico* ou “*revolucionário*” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e anti-fudacional” (Goldberg, 1994). E assim por diante. (2006, p. 51. Grifos nossos).

Já o escritor de origem canadense e atualmente professor da Universidade da Califórnia Peter McLaren enumera em seu livro *multiculturalismo crítico* (1997) pelo menos quatro tendências referentes ao multiculturalismo enquanto projeto político: o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência, visão esta última da qual se diz partidário o próprio autor. O que significam em tese cada uma dessas visões segundo McLaren e outros autores? Falaremos brevemente de cada uma delas.

Primeiramente McLaren identifica o multiculturalismo conservador ou empresarial que apesar de assumir diferentes formas acaba tendo como princípio a construção de uma cultura comum. Assim, nessa visão o multiculturalismo é visto como um processo profundamente padronizador das sociedades, dos imaginários coletivos e das mentalidades. Suas propostas podem ser caracterizadas como “aquelas que negam a descrição multicultural, ou que, apesar de não negá-la, defendem uma cultura comum padrão” (Macedo, 2006, p. 334).

De forma geral, a visão conservadora representa um retorno da tradição colonialista que pressupõe uma supremacia do homem branco sobre os demais grupos e culturas. Há nesse sentido um esforço em assimilar qualquer indivíduo aos padrões da classe média branca. As conseqüências dessa visão no âmbito educacional são percebidas no modelo de privação /destituição que se centra no âmbito do aluno, promovendo um distanciamento das posições que permitem perceber a realidade de classes e seus efeitos sobre o processo educacional. “As diferenças sociais, relacionadas à linguagem, cultura, costumes, classe, etc., são divisórias e a

única forma de construir uma sociedade funcional é através do consenso, da construção de uma ‘cultura comum’”. (Santos, 2002, p. 24).

Dessa forma o multiculturalismo conservador reconhece a possibilidade de que haja outras culturas, porém não realiza um esforço para que as mesmas sejam culturalmente valorizadas e tenham a oportunidade de emancipar-se; o processo educacional torna-se um mecanismo silenciador, principalmente das culturas populares, vistas como manifestações inferiores que, em relação ao ambiente educativo, não necessitam ser incluídas no currículo. Nessa perspectiva Sousa Santos escreve que:

[...] o multiculturalismo conservador tem, naturalmente, como consequência uma política de assimilacionismo, o que não pode deixar de ser. É um multiculturalismo que mesmo quando reconhece outras culturas, assenta-se sempre na incidência, na prioridade a uma língua normalizada, estandardizada –e, portanto, é um multiculturalismo que de fato não permite que haja um reconhecimento efetivo das outras culturas. (2003, p. 12).

A segunda posição denominada de humanista liberal induz a crença de que existe uma igualdade intelectual entre diferentes grupos, etnias e povos. Tendo em vista tal igualdade, diz ainda que todos podem ter as mesmas possibilidades e oportunidades de competir no mundo regido pelo sistema capitalista, sendo que para isso devem ser criadas as condições para que se produza uma igualdade material capaz de diminuir a distância entre um grupo e outro. A questão central é que de acordo com o próprio McLaren tal visão camufla uma realidade em que a divisão da sociedade em classes e a desigualdade social produzem uma situação que é sempre favorável às classes dominantes. Para ele, essa postura multicultural “acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa”. (McLaren, 1997, p. 119).

Enquanto as duas visões anteriores buscam simultaneamente a homogeneidade e a igualdade, o multiculturalismo liberal de esquerda coloca sua ênfase nas diferenças. As diferenças são importantes e devem ser levadas em consideração na medida em que apostar unicamente na igualdade é correr o risco de apagar as diferenças culturais essenciais para a perpetuação de atitudes, conhecimentos e valores; ou ainda as diferenças de classe social, gênero, sexualidade entre outras. Entretanto, mais uma vez McLaren justifica como um dos seus aspectos negativos o fato de que para o multiculturalismo liberal de esquerda a diferença seja encarada como uma “essência que existe independentemente de história, cultura e poder”. (idem, p. 120). A consequência principal disso é a tendência a elitizar determinados grupos ao mesmo tempo em que não se leva em consideração outros igualmente importantes para a discussão do multiculturalismo.

Por fim, a última posição assinalada pelo autor e denominada por ele mesmo de multiculturalismo crítico ou de resistência é a que mais se aproxima de uma idéia de emancipação social e cultural. Sua principal diferença em relação às visões anteriores reside na perspectiva

adotada uma vez que o multiculturalismo crítico adota e afirma o compromisso político de transformação, sem o qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação ao *status quo*. Nessa ótica, o multiculturalismo crítico: a) privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; b) opõe-se a idéia que vê a cultura como não-conflitiva e; c) sustenta que a diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social” (McLaren, 1997, p. 123). Há, desse modo, uma superação das dificuldades e dos reducionismos a que caem as visões conservadoras, humanista liberal e liberal de esquerda que o autor enquadra num rol de tendências liberais.

Portanto, para o canadense Peter McLaren, o multiculturalismo crítico implica empenhar-se na tarefa de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.” (idem, p. 123). Não existe uma proposta crítica que não seja engajada com tais transformações. Após ter discutido essas idéias, o autor lança uma obra mais recente em que fala de um multiculturalismo revolucionário. Nesta obra, McLaren (2000) deixa claro que um multiculturalismo revolucionário é aquele que busca além do reconhecimento das identidades que são plurais, analisar de que modo à sociedade através de seus próprios mecanismos de desenvolvimento, através da fabricação da desigualdade induzida pelo capitalismo atua na produção, manutenção e segregação das diferenças. Para o autor, cabe analisar como que, em nome do lucro de uma única classe dominante, tais diferenças são reforçadas. Cabe ao multiculturalismo, portanto, penetrar na esfera social e econômica a fim de questionar tais diferenças. De acordo com o próprio McLaren:

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilegio e divisão social do trabalho. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (2000, p. 284).

A partir dessa concepção o multiculturalismo tal como definido e proposto pelo autor busca desenvolver uma prática de emancipação e de resistência, superando dessa maneira o formalismo da mera adição de elementos das culturas dominadas nas margens da cultura dominante, desmistificando e destituindo propostas de subordinação. As questões de classe são vistas como

reguladoras das relações que ocorrem e se legitimam no espaço escolar. Assim, a educação multicultural lida diretamente com as diferenças e com as resistências e se compromete com “o questionamento das desigualdades sociais.” (Oliveira e Miranda, 2004, p. 4).

A partir dessas definições anteriores, a pergunta que muitos estudiosos, e até mesmo os nossos leitores, podem se fazer é a seguinte: poderia esse conceito, que é amplo e controverso ao mesmo tempo, ter algo a nos dizer com relação à educação brasileira? Para responder a tal questionamento, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, bem ou mal, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam, como se tornam cada vez mais problemáticas. Assim, conforme aponta Michele Wallace (1994, apud Hall, 2006, p. 52):

todos sabem (...) que o multiculturalismo não é a terra prometida... [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural.

Em segundo lugar, por conseguinte, acreditamos que o multiculturalismo no âmbito escolar pode ajudar os professores a reconhecerem e lidarem com o problema e as conseqüências de não se respeitar a cultura popular da maioria das crianças que freqüentam escolas públicas, apontando para formas mais precisas de atender o aluno real e concreto, questionando e contrapondo-se ao caráter homogêneo/homogeneizador do aluno de classe média branca pensado/retratado pelos currículos atuais. Olhando isso do ponto de vista de uma concepção crítica ou revolucionária, tal como defendida por McLaren (1997 e 2000) o multiculturalismo pode favorecer uma mudança nas relações vividas pelos próprios estudantes ao inserir dentro do currículo questões como identidade e diferenças de classe, gênero, etnia entre outras.

Entretanto, apesar de todas estas possibilidades abertas pelo conceito do multiculturalismo, permanece o fato de que as questões sobre educação multicultural e seu impacto sobre o processo de ensino não têm sido incluídas de forma sistemática nos cursos de formação docente. Em estudos sobre diversidade cultural e formação de professores Canen e Oliveira (2002) argumentam que o alargamento das questões sobre educação e cultura pouco estão presentes nos cursos destinados a preparar futuros professores para trabalhar em sala, e que as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural vivenciadas pelas escolas.

Nesse sentido é fundamental que a teorização sobre multiculturalismo e educação presente nos estudos e pesquisas desenvolvidas seja inserida nos currículos destes cursos de modo a nortear a formação dos futuros professores. Ao fazer essa distinção entre as diferentes formas de multiculturalismo, de modo que possamos distinguir uma da outra, lembramos que ambas tratam-se de multiculturalismo e que, elas podem se misturar tornando-se híbridas como supõem alguns autores. Enfatizamos ainda a necessidade de que se estudem essas diferentes visões a fim de fazer os “ajustes” necessários ao nosso próprio contexto.



Todavia antes de nos embrenharmos em nossa próxima discussão gostaríamos de situar o leitor sobre nosso próprio posicionamento. Deste modo, ao discutirmos de agora em diante a possibilidade de uma formação com uma orientação multicultural, estaremos vinculando tal proposta à perspectiva crítica. Procuraremos sustentar que, embora a formação de professores não seja o único caminho para uma mudança nas práticas educativas, essa é uma possibilidade com a qual os currículos dos cursos de formação, principalmente dos cursos de graduação oferecidos pelas universidades devem se comprometer, a fim de instigar a formação de profissionais críticos e *descolonizadores*. Portanto, doravante ao refletirmos sobre o multiculturalismo estaremos nos referindo unicamente ao multiculturalismo crítico.

### **Educação multicultural e Formação de professores**

As 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 das instituições destinadas à formação de professores. Assim Moreira (2001) argumenta que a perspectiva de educação multicultural deve estar presente no currículo desenvolvido nas universidades públicas e faculdades particulares. Ao analisar a importância deste momento formativo na vida profissional do educador o autor questiona:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

A preocupação do autor justifica-se pelo fato de que desenvolver uma postura multicultural na atual sociedade contemporânea, capitalista e globalizante em que vivemos não é uma tarefa nada fácil. Por isso a formação deve ajudar os professores a desenvolverem uma nova identidade, uma nova postura, assim como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”. (Moreira e Candau, 2003, p, 157). No atual estado em que se encontram a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática docente com vistas a diminuir a marginalização dos grupos subalternos.

Às questões levantadas por Moreira, podemos acrescentar a que se refere à formação que privilegia as práticas e conhecimentos locais. Em outras palavras, cabe perguntar: estamos

formando professores capazes de olhar para sua realidade mais próxima? Professores que utilizam os saberes, as experiências dos alunos e de suas famílias para nortear suas práticas? Professores que buscam aproximar os conteúdos da realidade da comunidade a que pertence os seus educandos?

De acordo com 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. Assim, os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar; “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados” (Santomé, 2005, p. 170). Em geral, o local é encarado como um estigma, algo que, dentro de uma prática “colonizadora” é necessário ocultar ou, pelo menos, não problematizar.

Ao buscarmos ir além do que nos mostra este atual cenário, pode-se dizer que as respostas para os questionamentos anteriores e a construção de uma educação multicultural têm como imperativo uma formação que possibilite aos futuros educadores reescreverem os conhecimentos adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias. Para estes grupos, a história tem reservado momentos de exploração e negação de suas culturas, desejos e subjetividades. Nesse sentido, uma formação multicultural deve voltar-se para o local de modo que os educadores possam romper com tais práticas possibilitando aos educandos “afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas”. (Bhabha, 1998, p. 29). Nesta direção Moacir Gadotti enfatiza que:

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. (1992, p. 4).

Ao destacar o crescente papel que as universidades desempenham na formação dos futuros professores, Moreira (2001) problematiza os conhecimentos perpetuados por tais instituições ao longo da formação acadêmica. Nas suas palavras, uma formação multiculturalmente orientada deve ser o resultado da combinação de três dimensões: de ordem política, cultural e acadêmica, entendendo que os atuais currículos dos cursos de formação centram-se nos conhecimentos técnicos e operacionais, o que contribui para que os professores sejam meros reprodutores dos mecanismos conservadores que ainda vigoram no espaço escolar. Essa lacuna na formação dos professores pode ser superada na visão de Moreira e Silva (2005) por um currículo concebido como uma forma de política cultural que segundo os autores:

(...) deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...] Nesse contexto a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena

fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. (Moreira e Silva, 2005, p. 139).

Dentro de uma proposta de formação multicultural, o aspecto político pode revelar e aprimorar os conhecimentos do futuro professor sobre as diferenças de classe. Isso porque ao se fazer uma reflexão multicultural sobre os motivos pelos quais muitas culturas são silenciadas no espaço escolar é inegável a análise sobre como as diferenças de classe e condição social contribuem para que as crianças que pertencem às classes minoritárias se tornem cada vez mais marginalizadas, tendo em vista que muitas vezes a escola através de um currículo, prática e materiais de ensino atua como uma agência que reforça a distância que separa a cultura dessas crianças de uma cultura considerada dominante. Além do mais na leitura que se realiza dentro da escola é incontestável o fato de que na maioria das vezes, a cultura popular da qual estas crianças participam é considerada inferior em relação a cultura escolar que se pauta numa idéia eurocêntrica do conhecimento.

Nessa perspectiva, Moreira não descarta a importância que outras dimensões têm no processo de formação profissional. No entanto, insiste em que o “preparo” do professor combine estes três aspectos, contribuindo para a formação do professor reflexivo. Ao defender a prática pedagógica necessária para desenvolver esse tipo de professor, apoiado em Zeichner (1993) Moreira sugere que:

(a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdade como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A idéia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (Moreira, 2001, p. 49).

O professor reflexivo é aquele capaz de entender a realidade social, política e cultural dos alunos e se identificar com ela. Por isso, ele cria possibilidades para que as condições emergentes passem por transformações necessárias para uma relação mais igualitária entre os sujeitos.

Inspirados nessa postura reflexiva, traçamos um paralelo com o perfil do “intelectual colonizado” de Frantz Fanon (2005), cuja reflexão e descoberta de si mesmo, de sua capacidade de resistir aos imperativos de uma classe branca opressora lhe permite reafirmar-se como sujeito histórico num contexto de marginalização e subjugo do seu povo “debilitado” em termos de poder econômico e político. Acrescentamos então, que os cursos de formação tenham como preocupação formar o “professor descolonizador”, ou seja, aquele que ao se identificar com a cultura dos alunos contribuirá para a construção do processo pedagógico voltado para o local, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares e ainda para questionar as condições materiais da realidade dos grupos em que a escola está inserida.

No momento em que busca aproximar o futuro professor dessa realidade, a formação ganha uma nova dimensão, que não é meramente técnica como menciona Moreira (2001), mas que confere aos professores a função de intermediários entre a cultura do aluno e os conhecimentos transmitidos no espaço escolar. Nesse sentido, uma formação multiculturalmente orientada deve ajudar o professor a se dar conta da riqueza que é a cultura do aluno, a compreender que seu papel vai muito além de ensinar os conteúdos, pois deve principalmente questionar as imagens valorizadas pelo currículo que nem sempre são as imagens que no contexto dos alunos devem ser valorizadas para que eles possam contar a sua história e *dizer a sua palavra*.

Ao compreender a originalidade da cultura do aluno, da sua experiência de vida e de sua visão de mundo, o professor vai ao encontro de sua história local, da sabedoria das pessoas mais velhas, do conhecimento que não consegue adentrar as paredes da sala de aula, porque não é considerado legítimo dentro de uma prática pedagógica monocultural. Dessa forma, ao defendermos, assim como Moreira (2001) uma pedagogia que dialogue com os aspectos técnicos, políticos e culturais, queremos dizer que a formação deve ter um compromisso maior com a valorização das identidades plurais, de modo que as permita expressarem-se.

Não se trata, entretanto, de apenas se reconhecer à existência dessa pluralidade e identificar-se com uma delas. É necessária uma dimensão crítica que questione o modo com o qual as identidades subalternas são produzidas dentro do contexto capitalista. Dessa forma Macedo (2004) aponta o fato de que uma formação multicultural que se propõe a superar o mero reconhecimento da existência de diferentes culturas deve instrumentalizar os professores com análises que lhes permita perceber criticamente “como a linguagem é muitas vezes utilizada para construir realidades ideológicas que encobrem o brutal racismo que desvaloriza, invalida e envenena outras identidades culturais”. (Macedo, 2004, p. 104). A linguagem nesse sentido torna-se um importante objeto de reflexão para a formação multicultural ao partimos da idéia de que possui uma relação muito próxima com a formação das identidades e legitimação de determinadas culturas.

## **Linguagem, cultura e formação de professores**

Ao abordar a questão da linguagem na formação de professores, partimos do princípio de que “todo o conhecimento é fundamentalmente mediado pelas relações lingüísticas que são, social e historicamente constituídas” e que “podemos enxergar a linguagem como uma forma de poder,

que nos introduz a maneiras particulares de ver e engajar a si mesmo e a outros”. (McLaren, 2000, p. 60).

Uma das questões pouco mencionadas até o momento pelos estudiosos é o alcance das implicações do multiculturalismo sobre a linguagem. A nosso ver essas duas questões se encontram, uma vez que ao privilegiarmos a cultura e identidade dos educandos nos damos conta de que tal identidade se constrói *na* e através *da* linguagem utilizada por seu grupo ou comunidade. Desse modo, a linguagem acompanha e se relaciona com a cultura, através das palavras, dos textos, dos símbolos que expressam os saberes de um povo.

Entre alguns autores que discutem esta questão, as contribuições de Freire e Macedo (2002) nos ajudam a discutir o fato de que a legitimação de uma língua tem sido um modo de imposição de determinados valores e formas de perceber o mundo. Nesse sentido, grupos dominantes impõem a povos por ele subordinados o aprendizado de sua língua reforçando o processo de colonização através do qual sua voz, cultura e modos de ser são silenciados. No mesmo sentido Bakhtin (1992) nos mostra como a linguagem pode se tornar um instrumento de transmissão e valorização de certos conteúdos ideológicos.

Como exemplo disso, observamos que no espaço escolar, a linguagem tem sido historicamente utilizada para reforçar valores da classe dominante, servindo muitas vezes, para menosprezar a cultura dos grupos subalternos. Atualmente a linguagem adotada pela escola tem servido para imprimir uma cultura individualista e mercadológica de consumo, que reforça a idéia de que os grupos minoritários devem ocupar os lugares de menor destaque na sociedade, mas que exigem maior esforço, enquanto poucos continuam a controlar isoladamente o poder.

Como máscara cultural da hegemonia, a linguagem está sendo mobilizada para policiar as fronteiras de uma divisão ideologicamente discursiva que separa os grupos dominantes dos dominados, os brancos dos negros e as escolas dos imperativos da vida pública e democrática. (McLaren e Giroux, 2000, p. 25).

Sabemos que a linguagem não se restringe ao aprendizado ou domínio que o aluno tem ou terá de uma determinada língua, mas refere-se a um conjunto de saberes que envolvem também aspectos discursivos, de como cada sujeito se insere simbolicamente numa realidade. Porém, o mais comum é que a linguagem seja tomada como algo que não tem relação direta com a vida e experiências dos educandos, como um conhecimento neutro. Como consequência dessa visão, “se apagam (ou nem se vêem) os deslizos, os deslocamentos, a transferência, a historicização, havendo assim um silenciamento que, no processo de aprendizagem, se produz sobre a memória discursiva” (Orlandi, 2002, p. 210) dos educandos.

Tendo em vista que a educação multicultural visa entre outras questões romper com estes silenciamentos, devemos nos perguntar, no caso particular da linguagem, que formação é necessária para que o professor desenvolva em sua prática pedagógica o diálogo com a linguagem de seus estudantes? Como ele ou ela pode criar atividades povoadas pela linguagem que perpassa a vida de seus alunos? Como estes professores irão desenvolver uma postura de

contra-resposta à idéia de supremacia da linguagem dominante sobre a linguagem popular?

Lembramos que uma educação multicultural não se dispõe apenas a escutar a “voz do outro”, dos grupos marginalizados, mas de ajudá-los a produzirem novas narrativas. Isso exige que o educador esteja engajado em um exame sobre as formas devastadoras do capitalismo sobre a cultura dos grupos subalternos; isso só é possível a partir do desenvolvimento de uma leitura crítica sobre de que modo as culturas dominante e dominada agem em constante conflito. Portanto, a leitura crítica que se realiza nos cursos de formação deve ser entendida como uma “intersecção da linguagem, da cultura, do poder e da história” (McLaren e Giroux, 2000, p, 44) de cada indivíduo.

Trata-se, portanto, de cultivar uma formação em que cada sujeito participante se pergunte de que forma, durante o processo de escolarização a linguagem é utilizada tanto para legitimar como para marginalizar diferentes culturas. Trata-se, no mesmo sentido, que estes futuros professores utilizem sua própria linguagem para questionar as identidades forjadas no contexto escolar. De acordo com McLaren e Giroux:

A linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social. [...] A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. (2000, p, 30-31).

Ao falarmos em diferentes leituras estamos falando também das diferenças culturais. Nesse aspecto, uma forma de abordar a linguagem no processo de formação de professores é inserir o estudo sobre as práticas discursivas, as histórias e narrativas dos grupos locais no currículo dos cursos. Tais histórias, constituídas pela linguagem estão entrelaçadas com os saberes culturais de cada educando; por isso é necessário pensar um “fazer pedagógico” em quem tais práticas estejam de alguma forma presente neste espaço de formação.

Um dos aspectos que se pode abordar, por exemplo, é a análise das narrativas produzidas por grupos locais em contraste com as narrativas centrais dos currículos oficiais que, geralmente, induzem a práticas colonizadoras que negligenciam as diferenças e o reconhecimento das múltiplas identidades. Não podemos esquecer que ao desenvolver uma postura de aproximação da linguagem da realidade dos educandos e dos saberes locais os professores empenhados nesta atividade contribuem para a emancipação do currículo acadêmico.

Considerando a própria linguagem das instituições acadêmicas como uma forma de discurso, um modo de ver o mundo e de analisá-lo, torna-se necessário uma didática nos cursos de formação cujo foco esteja centrado nas vivências, nas experiências e nas memórias dos alunos que irão dedicar-se ao futuro trabalho docente. Ao analisar suas próprias experiências, tais educadores podem questionar os signos utilizados para produzir determinadas leituras sobre o papel e o lugar dos grupos desfavorecidos. Tais análises, por sua vez, podem ajudar a aprofundar o debate sobre o papel da escola e do professor na cultura, e de quebra, permitir também aprofundar as preocupações com os conteúdos legitimados e distantes da realidade.

Como ponto de partida, é preciso desenvolver nos espaços formativos experiências em que se reflita pedagogicamente sobre a linguagem. Nesse sentido, as universidades e outras instituições de formação são convidadas a tornarem-se um espaço de convivência e diálogo com a pluralidade de saberes que abrangem também os conhecimentos da cultura popular. Deve tornar-se um lugar em que os estudantes, e futuros educadores sejam levados a aprender a falar sobre as experiências culturais e lingüísticas das crianças que habitam próximas do contexto em que se dá a formação e que futuramente serão seus educandos.

Como educadores que buscam uma orientação multicultural de formação, precisamos não apenas criar estratégias para que a linguagem dos subalternos esteja presente neste espaço, mas também, articular tais questões com a produção das diferenças culturais. Assim os futuros educadores poderão participar do resgate da esperança dos grupos desprivilegiados, participando da descolonização do currículo acadêmico e escolar.

O que está em questão é de que maneira a formação do professor privilegia o uso da linguagem como um processo que incorpora elementos da realidade cultural dos próprios educandos. E ainda como por meio da linguagem os educadores podem se comprometer com a construção de uma nova realidade.

### **Redefinindo a formação de professores: considerações finais**

Buscamos demonstrar através deste artigo, que a crescente produção teórica sobre multiculturalismo no Brasil impõe-nos a articulação de uma formação pedagógica que amplie o debate sobre a necessidade de desenvolvermos uma educação multicultural com a intenção de propiciar um espaço de reafirmação das diferentes vozes presentes no espaço escolar e ainda, questionar a atual hegemonia de uma cultura sobre a outra, principalmente da cultura dominante sobre a cultura dos grupos desprivilegiados.

É imperativo também que se reflita sobre o contexto da universidade ao falarmos de formação multicultural porque entendemos ser impossível não refletir sobre o currículo e a prática pedagógica que são produzidas neste espaço específico. Como salienta Moreira e Silva (2001, p. 128) “não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*”. Nessa perspectiva a problemática do multiculturalismo ganha uma importância maior ainda dentro desses espaços ao promover o questionamento destas práticas.

No que se refere à formação do professor no âmbito do ensino superior, a Universidade poderá desempenhar um papel importante na medida em que buscar conferir ao seu currículo um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. Percebemos também que cabe à própria instituição rever muitas de suas práticas de modo que possa construir uma pedagogia voltada para o respeito ao universo dos educandos, dos saberes locais que lhes conferem uma identidade própria.

Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento de uma formação multicultural deve estar

alicerçado na idéia de pedagogia como um modo vital de transformação social (Simon, 2005). Isso significa que a formação necessita assumir um caráter em que frente às discriminações e silenciamentos das culturas populares os educadores se questionem de que modo na sua prática, podem adotar uma postura que esteja inserida numa perspectiva de discurso descolonizador.

Assim, a busca por uma educação multicultural passa pelo desejo e pela necessidade de olharmos para a prática docente dentro da universidade e pelo questionamento de como podemos tornar presente neste espaço todas as idéias levantadas até aqui, sobre a formação com uma preocupação multicultural. Deste modo, destacamos como subsídios para esta prática a análise das principais questões teóricas disponíveis até o momento das quais se originam a proposta de uma educação multicultural: a sensibilização dos futuros educadores a cerca da necessidade de um tratamento cuidadoso com a questão da diversidade cultural em sala de aula; o desenvolvimento de estratégias e conhecimentos que ajudem aos que já atuam como professores a estabelecer intervenções nos espaços em que trabalham e; a busca permanente pelo desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente relevante para os alunos tal como proposto por Ladson-Billings e Henry (2000), que possibilite que haja uma conciliação entre a cultura escolar e a cultura trazida de casa, a fim de instigar os alunos para fazerem “um exame *crítico* dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural”. (idem, p. 51). Além destes, torna-se essencial para a universidade facilitar durante a formação a troca de informações e experiências com grupos de diferentes culturas.

Faz parte também dessa reflexão sobre educação multicultural e formação de professores a compreensão de que a linguagem do aluno deve ser entendida como uma manifestação de sua cultura e por isso deve ter um lugar reservado para o debate dentro dos espaços formativos. Para tanto é urgente que se ampliem os estudos e pesquisas sobre de que modo linguagem e multiculturalismo se inter-relacionam com as questões pedagógicas que ocorrem no interior dos sistemas educativos.

Enfim, pensar numa formação que tenha um caráter multicultural exige que olhemos para dentro de nossa própria casa. Nesse sentido é preciso indagar de que forma as práticas pedagógicas na educação superior foram, ou estão sendo colonizadas por um discurso excludente e homogeneizador. Somente a partir de tais reflexões as Universidades poderão produzir as condições de um trabalho de formação que possibilite aos professores a intervenção nas atuais formas de dominação, problematizando-as e questionando-as.

No atual cenário brasileiro, uma formação multicultural implica uma revisão dos próprios projetos pedagógicos das universidades. É preciso que haja uma reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas, que embora discutam as questões relacionadas a problemática cultural, as tratam de forma isolada. Também é fundamental que se discuta grande parte dos estudos que dentro do currículo dos cursos destinados à formação de professores estão separados da realidade sociocultural das comunidades locais. A própria carência dos estudos sobre multiculturalismo nas universidades já é uma demonstração da necessidade que se tem hoje de repensar questões em torno da formação e de redefinir uma proposta de educação alicerçada no multiculturalismo crítico.



### **Notas**

<sup>1</sup> Tomamos emprestado o termo de Claude Grignon (2005) que o utiliza para designar a ação educativa que contribui para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante levando ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares.

### **Referências Bibliográficas**

- Bakhtin, M. (1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- Bhabha, H. K. (1998). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Canen, A. e Oliveira, A. M. A. de. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/dez, p. 61-74.
- Fanon, F. (2005). **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Forquin, J. (2000). O Currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**. v. 21, n 73, Dez. <http://www.cedes-gru.unicamp.br/revista/index.html>.
- Freire, P. e Macedo, D. (2002). **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1992). Notas sobre a educação multicultural.  
[http://www.paulofreire.org/moacir\\_gadotti/artigos/portugues/notas\\_sobre\\_educ\\_multicultural.pdf](http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/notas_sobre_educ_multicultural.pdf)
- Gonçalves, L. A. O e Silva, P. B. G. (2006). **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Grignon, C. (2005). Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 178-189.
- Hall, S. (2006). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Ladson-Billings, G e Henry, A. (2000). Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: Trindade, Azoilda L. da. (org.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 2 ed. São Paulo: DP&A, p. 33-62.
- Macedo, M. (2004). O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, Jan/Jun, p. 101-114.
- Macedo, E. (2006). Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 36, n. 128, May/Aug, p.327-347.
- May, S. (1999). **Critical multiculturalism: Re-thinking multicultural and ant-racist education**. Brighton: Falmer Press.
- Mclaren, P. (1997). **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez.
- Mclaren, P. e Giroux, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed, p. 25-50.
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.
- Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.º. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168.

- Moreira, A. F. B. e Silva, T. T. da. (orgs.). (2005). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, O. V. de & Miranda, C. (2004). Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan./Abr, p. 67-81.
- Orlandi, E. P. (2002). Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, p. 203-212.
- Santomé, J. T. (2004). A imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: Diálogo com Jurjo Torres Santomé. **Revista sem Fronteiras**. v. 4, n 2, jun/Dez, p. 5-32.
- \_\_\_\_\_. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 159-177.
- Santos, K. C. dos. (2002). **Construção Multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Silva, T. T. da. (2007). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simon, R. I. (2005). A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-84.
- Sousa Santos, B. de. (2003). Dilemas do nosso tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n 2, Jul/Dez, p. 5-23.
- Zeichner, K. M. (1993). **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa.

### *Correspondência*

**Flávia Pansini** - Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Campus de Rolim de Moura. Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará Mirim.

E-mail: [flaviapansini3@yahoo.com.br](mailto:flaviapansini3@yahoo.com.br).

**Miguel Nenevé**: Professor da Universidade Federal de Rondônia - UNIR – Campus de Porto Velho. Doutor em Letras.

Email: [neneve@unir.br](mailto:neneve@unir.br);

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.

---