

Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula

Marcos Garcia Neira¹

Resumo

A diversidade cultural é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola. Longe de constituir-se em obstáculo ou problema, o convívio com as diferenças é uma riqueza. A existência de pessoas com variadas heranças culturais no mesmo espaço obriga a escola a elaborar um currículo que reconheça as diferentes culturas. Em geral, a pertença a um determinado grupo faz-se acompanhar de especificidades que moldam a sua identidade cultural. A compreensão da escola como instituição comprometida com a promoção do acesso à vida pública para todos os seus frequentadores implica no desenvolvimento de uma trajetória curricular que integre e crie espaços para o conhecimento da história de opressão e que potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas, bem como concretize estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens. Numa sociedade heterogênea, a imersão nesse currículo é também necessária para os alunos pertencentes aos grupos dominantes. A aquisição de conhecimentos sobre outras culturas lhes permitirá desenvolver atitudes de reconhecimento e respeito. Por essa razão, buscando apoio nos campos conceituais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico foram elaborados princípios e orientações didáticas que têm subsidiado os professores que atuam nas escolas marcadas pela diversidade cultural. Após experimentação e reflexão, chegou-se à noção de um currículo multicultural, cujas características são apresentadas neste artigo.

Palavras-chave: currículo; cultura; estudos culturais; multiculturalismo.

Abstract

Cultural diversity is a reality that imposes new responsibilities to the school. Far from being an obstacle or problem, the relationship with differences is enriched. The existence of people with varied of cultural heritages in the same space forces the school to develop a curriculum that recognizes different cultures. In general, being part of a particular group is followed by specificities that shape their cultural identity. The understanding of the school as an institution committed to promoting access to public life for all its members implies the development of a curriculum that integrates and create spaces to acknowledge the history of oppression and that empower the voices stifled or silenced cultures as strategies to fight effectively the prejudices of any order. In a heterogeneous society, immersion in this curriculum is also required for students belonging to dominant groups. The acquisition of knowledge about other cultures will allow them to develop attitudes of recognition and respect. For this reason, and seeking support in the conceptual fields of cultural studies and critical multiculturalism, guidelines and didactic principles were prepared to support teachers who work in schools marked by cultural diversity. After experiences and reflection, the idea of a multicultural curriculum was achieved, which characteristics are presented in this article.

Keywords: curriculum; culture; cultural studies; multiculturalism.

Globalização e desafios à escola contemporânea

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões plurais onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das

¹Doutor e Livre-Docente em Educação. Professor Associado da área de Metodologia do Ensino nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. mgneira@usp.br

últimas décadas. Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo² constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade.

A queda do muro de Berlim e o desaparecimento do bloco comunista geraram, desde os anos 1990, uma significativa transformação nos horizontes da política. Esse período, rico em revoluções e contrarrevoluções envolvendo sociedades urbanas e rurais e em experiências políticas de várias vertentes ideológicas – fascismo, nazismo, social-democracia, populismo, nacionalismo, terceiro-mundismo entre outras –, propagou influências e reações pelo globo. Huntington (1997), em sua visão do choque de civilizações do futuro, entende que o novo quadro impulsionou outras propostas interpretativas, ampliando as fronteiras de conflito do século XXI aos âmbitos culturais delimitados pelas questões religiosas.

Em tal perspectiva, o panorama político internacional se caracterizou pelo desaparecimento da política e reaparecimento das religiões como eixo da interação sociocultural e conflituosa no novo século. McLaren (2000) acrescenta às motivações religiosas as posições de classe, etnia e gênero como fatores que aumentam a fervura das relações. Atentos a toda movimentação, os teóricos dos Estudos Culturais³ têm argumentado que os espaços de conflito se direcionam cada vez mais às fronteiras das diferenças culturais como âmbitos de negociação social e política que substituem os confrontos predominantes no pós-guerra. Nesses tempos, descobre-se que os dilemas representados anteriormente pela oposição ideológica capitalismo/comunismo estão em toda parte. Os sonhos de consenso e homogeneidade culturais dos colonizadores há muito se extinguíram.

No nível econômico, os processos de globalização crescente geram uma série de modificações decisivas em escala planetária com a consolidação de dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual do mesmo modo que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo ocidental no final do século XIX. A reestruturação da economia mundial, somada ao impacto dos

²Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

³“O surgimento de análises que passam a integrar um conjunto identificado como Estudos Culturais é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura [...] Naquelas tradições, ‘cultura’ e ‘civilização’ estavam em oposição. Aquilo de que a palavra ‘cultura’ dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos ‘progressos da civilização’” (Costa, 2010, p. 136-137).

meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, desencadeou tendências globais com forças complementares mas também contraditórias.

Na visão de García Canclini (2008), ao mesmo tempo em que coincide com a expansão dos mercados, a potencialidade econômica das sociedades e a globalização estreitam também a capacidade de ação dos estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e políticos clássicos. Empregando a ideologia da abertura comercial e da desregulação da economia, o que surgiu foi um novo e precário mundo do trabalho.

A globalização das indústrias culturais em nível mundial fomentou a homogeneização do consumo e da cultura, ultrapassando fronteiras nacionais cuja identidade e cuja esfera de atuação estão em permanente processo de redefinição nos espaços territoriais onde os limites geográficos nacionais se diluem na constituição de mercados globais. Produtos culturais como a música, o cinema, a publicidade ou as novelas e seriados televisivos configuram os referentes audiovisuais das novas gerações, que os consomem em grande medida, para além das fronteiras nacionais.

García Canclini (2008) explica que a globalização exige o lucro em todas as suas atividades; impõe a uniformização dos seres humanos, em que todos devem ser iguais e vestir-se da mesma forma; e impõe normas de comportamento, valores morais, ideologias e padrões estéticos e éticos. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem. Ao destruir suas culturas, destroem as próprias identidades.

A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e sua substituição por estes outros, inclusão e exclusão. O que significa o predomínio deste vocabulário? A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada com a metáfora da rede. Os incluídos são os que estão conectados; os outros são excluídos, os que veem rompidos seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. (García Canclini, 2009, p. 92).

Em consequência, inclusão e exclusão constituem-se atualmente em elementos-chave nas políticas de identidade, delimitadas especificamente a partir das dinâmicas identitárias. Nesse sentido, o consumo de produtos culturais passou a ser fundamental na criação de mecanismos que regulam a integração ou a exclusão dos membros de uma comunidade. A globalização dos alimentos, música, esportes, formas de lazer, programas de televisão e demais produtos culturais fomentam o espelhamento da construção artificial de uma “comunidade imaginária” em nível global e de referenciais culturais aparentemente universais no marco de um projeto econômico único em um mundo globalizado de recursos econômicos e culturais desiguais (Anderson, 1993). O desenvolvimento da ideia de civilização universal vinculada ao conceito de nação viabiliza a argumentação de que o neoliberalismo e o ciberespaço estão orientando o processo de construção de um ideário cultural universal a nível planetário.

A contrapartida desta dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade. Diante dos projetos culturais de homogeneização em torno de uma norma monocultural hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir de distintas instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Dessa perspectiva, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos. É por isso que as políticas de identidade são a chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade.

Segundo McLaren e Giroux (2000), novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1970 e várias políticas atuais se sustentam a partir do paradigma da diferença e do desenvolvimento de políticas de identidade, refletindo no incentivo à igualdade de oportunidades ou ações afirmativas para minorias, mulheres, migrantes, idosos, crianças e afrodescendentes nos últimos anos. Os marcos referenciais da diversidade cultural a partir da construção de identidades coletivas diferentes e às vezes contestadas converteram-se em um dos eixos das dinâmicas sociopolíticas do mundo na atualidade.

Os significados das diferenças culturais se constroem conforme as circunstâncias políticas, sociais e culturais. Com impactos desiguais em função do marco da cultura política e civil, história e reconhecimento de diferenças existentes em cada sociedade, as diferenças se constituiriam a partir dos eixos de Estado-nação, religião e etnia. McLaren (2000) expande esse grupo para todos aqueles que em determinados espaços sociais compõem as minorias e grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder. Em todos os casos, as representações culturais que envolvem o outro incorporam essa dinâmica de construção da identidade a partir das chamadas de inclusão e exclusão da comunidade imaginária que sustenta a identidade assumida (Anderson, 1993). A imagem do outro se consolida a partir da representação⁴, mediante múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as

⁴A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (Woodward, 2000, p. 17).

feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças.

O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

A institucionalização do discurso⁵ do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores. A nova demanda social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a

⁵Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações e significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

contradição já existente entre a cultura⁶ historicamente privilegiada pelo currículo⁷ e as culturas dos alunos. A situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores (Brasil, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (Brasil, 2007b); e um amplo conjunto de iniciativas,⁸ quer seja na esfera municipal, estadual ou federal, gradativamente vem sendo posto em prática. O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias (Giroux, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso tornou evidente que já não basta a

⁶A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Para García Canclini (2009), a cultura conecta quatro tendências: a instância em que cada grupo organiza sua identidade; instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; de conformação do consenso e da hegemonia; e como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

⁷Para Silva (2007), o currículo é produto da construção discursiva e social, é texto, território de disputas e *locus* de formação de identidades sociais. Na ótica de Moreira e Candau (2007), as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

⁸Dentre as iniciativas mais comuns, destacam-se o transporte escolar subsidiado, refeições, material escolar, programas nacional e estaduais do livro didático, políticas de educação inclusiva etc.

matrícula de crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontre meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (p. 59).

Na análise do autor, as pesquisas sobre o currículo “têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (Carvalho, 2004, p. 61).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (Candau, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público), tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do *status quo* que a vem caracterizando desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante da demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou, como detectou Martinez (2008), “destorçam as coisas da maneira oposta” (p. 129) ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos (Apple & Buras, 2008). Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais numa igualdade no sentido crítico.

Candau (2002) pondera que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo⁹

⁹Adotamos a concepção de diálogo enquanto processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005). Através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (Silva, 1994, 1996; Gentili, 1996; Apple, 1999, 2003, 2006; Torres Santomé, 2003), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que lutar. “Pode-se resistir a estas ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único” (Torres Santomé, 2001, p. 77).

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias do currículo, e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como “escola para todos”, “educação inclusiva”, “respeito à diversidade cultural”, “valorização das culturas”, entre tantas outras, estão presentes na mídia, nos textos legais, artigos científicos e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é a pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

As tentativas de construir uma escola democrática têm como ponto de partida a compreensão do contexto, das coisas do mundo e do próprio currículo, transformados em objetos de estudo passíveis de leitura e interpretação. Não raro, os trabalhos que se debruçam sobre o assunto apoiam-se na produção teórica dos Estudos Culturais. Todavia, um projeto democrático para a instituição educativa requer também a abertura para incluir os conhecimentos produzidos pelos

grupos minoritários. Comumente, as intervenções promovidas com essa finalidade buscam inspiração no multiculturalismo, tendo em vista seu interesse em propor alternativas fundamentadas.

O currículo multicultural

O primeiro passo na direção da hibridização já foi dado. Há muito que o currículo em vigor em grande parcela das escolas sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante (Gimeno Sacristán, 2001; Garcia, 2001; Hall, 2003; Silva, 2003). A alternativa vislumbrada por Moreira (2001), Pereira (2004) e Sousa Santos (2007), ao menos por enquanto, é a inserção e problematização no currículo daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

Ao analisar o caráter multicultural de nossa sociedade em processo de globalização e como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, Moreira (2001) refere-se à educação multicultural como a “sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades” (p. 66). Ângelo (2002) entende que a educação multicultural “pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas” (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (Silva, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, não raro, os currículos são transformados em espaços genderizados, classizados e racializados. Quando colocam em circulação representações de mundo que afirmam uma sexualidade “natural”, uma classe abastada “merecedora de sua condição” e uma etnia “padrão”, não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade

desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

Corazza (2010) julga que o interesse de objetivar padrões comuns não é inocente.

Devido ao seu caráter unificador, esses padrões operam como perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes. (p. 106).

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos, temos que romper com o continuísmo que asfixia as propostas escolares, adotar os temas culturais como objetos de estudo (Torres Santomé, 1998) e desenvolver currículos multiculturalmente orientados.

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos tradicionais, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Eles não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constituem uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (Corazza, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

Ao adotar os compromissos políticos dos Estudos Culturais e pedagógicos do multiculturalismo crítico, é possível compreender o currículo como artefato, fruto dos discursos, não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (Silva, 2007). Afinal, nenhum currículo é dotado de uma identidade prévia, original. Sua identidade é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. “Deriva daí que um currículo não pode, nem deve, ser tomado ‘ao pé da letra’, porque este ‘ao pé...’ não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas” (Corazza, 2001, p. 12).

O currículo multiculturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução dos artefatos culturais. O currículo multicultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (Giroux, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são

produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (Candau, 2008, p. 25).

O currículo multicultural prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações. No currículo multicultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

O estudo de Canen e Oliveira (2002) demonstrou que uma orientação multicultural para o currículo:

[...] valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61).

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico promovem as vozes dos professores, analisam criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, rompem com o preconceito de ideias sobre as condutas e decisões dos alunos e comparações entre eles e suas culturas, a hierarquização e dicotomização (global/local e científico/senso comum), valorizam as posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que exalta o consumidor; criticam a essencialização, o etnocentrismo e a naturalização do currículo fundamento pelo discurso tecnicista e o modelo de cultura universal, desafiam a formação de uma identidade única que não distingue a pluralidade de identidades e diferenças dos sujeitos e valorizam as lutas pela equidade educacional (Moreira, 2001; Candau, 2005).

O currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Nos dizeres de Mizukami (1986), “a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração” (p. 94). A educação, segundo a autora, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo a garantia desse ato de conhecimento. Sendo assim, o

currículo multicultural deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, que condiciona e determina a construção, permanência e transformação dos conteúdos culturais.

O currículo multicultural tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo de formação sensível à diversidade (Candau, 2003).

Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura é representada no cenário social; ressignificar as práticas sociais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas.

O currículo multicultural pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas sociais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo multicultural é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (Canen, 2007, 2009; Candau, 2002, 2005).

Cumpram também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática social qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as questões de gênero presentes na trajetória de alguns artefatos da cultura? Ou as questões de classe e etnia que marcaram certas manifestações? Como não indagar as questões de classe, gênero, cultura e etnia incrustadas em tantos discursos preconceituosos? Kincheloe e Steinberg (1999) alertam que a carência de atividades que

proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo multicultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas sociais. Seguindo as recomendações de Torres Santomé (1998) e Giroux e Simon (2005), as revelações preparam o ambiente para a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas formas de expressão são vistas a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. Apple (2003) explica que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

Kincheloe e Steinberg (1999) recomendam que se desenterrem os conhecimentos subordinados, pois a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante, erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante os considerou estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos.

O currículo multicultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica¹⁰ desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais.

Mediante a especificação da natureza dos saberes e significados excluídos, o currículo multicultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da

¹⁰O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra “As palavras e as coisas”. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Aquele que fala é quem determina o que é. A genealogia arqueológica fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

pedagogia (SILVA, 1996). Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizarem sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor quem deve descrever e relatar as práticas sociais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo muticultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

Na perspectiva multicultural, os docentes estabelecem vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de incorporar o conhecimento subordinado; mas não com os elementos exitosos dessas comunidades tal como são definidos pela cultura dominante e sim com uma variedade de grupos e subgrupos que convivem no seu interior. A valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar.

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo multicultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. Essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos culturais dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo multicultural, os educadores fazem a mediação do processo, o que leva os alunos a perceber os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis para a consolidação de relações democráticas.

A adoção desses procedimentos possibilitará aos educandos uma nova forma de participação do espaço pedagógico – de consumidores transformar-se-ão em produtores de cultura. Nesse contexto de produção cultural far-se-ão presentes os sentimentos, a criatividade, as diversas linguagens, além de uma postura crítica frente às práticas da cultura massificada e das infinitas relações de poder-saber da sociedade.

Nessa ótica, a experiência dos escolares conduzi-los-á à percepção e valorização do patrimônio cultural circundante, proporcionando-lhes, antes de tudo, condições para compreender,

reconhecer e respeitar esse repertório. Nesta perspectiva, cabe aos educadores tomarem consciência das relações embutidas nas manifestações culturais para nelas identificar os traços e as representações advindas dos diversos grupos que coabitam a sociedade. (Neira, 2011).

É possível pensar em ações pedagógicas a partir das práticas sociais dos diversos grupos culturais que chegam à escola, para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, uma vez que, este fato é absolutamente necessário para o reconhecimento das diferenças e a diminuição da desigualdade.

Como princípio da justiça social, a dignidade deve ser a mola propulsora das transformações sociais almejadas no projeto educativo. Proporcionar condições para que a voz dos grupos silenciados, das minorias subjugadas e das identidades historicamente impedidas de entrarem na escola sejam pronunciadas e ouvidas poderá contribuir significativamente para a construção de um caminho para a luta por uma representação mais digna. Assim, o espaço de socialização escolar, público por natureza, poderá tornar-se um espaço do diálogo cultural, pois a diversidade de saberes produzida por diferentes grupos entra em contato com aqueles ofertados pela instituição ou trazidos por representantes de outros grupos culturais. Diante da mediação e do diálogo, os diversos grupos poderão entrar em contato com os problemas subjacentes a cada cultura e, então, quem sabe, construir um projeto coletivo sob os moldes da participação cidadã solidária e cooperativa.

Referências

Anderson, B. (1993) *Las comunidades imaginárias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ângelo, F. N. P. (2002) *A educação e a diversidade cultural*. Cadernos de Educação Indígena, Barra dos Bugres, v. 1, n. 1, p. 34-40.

Apple, M. W. (1999) *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.

_____. (2003) *Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2006) *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Apple, M. W. & Buras, K. L. (2008) Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, p. 273-286.

Brasil. (2007a) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB.

_____. (2007b) *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/SEB.

- Candau, V. M. (2002) *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)*. Educ. Soc., v. 23, n. 79, p. 125-161.
- _____. (2003) Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Mizukami, M. G. & Reali, A. M. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 140-152.
- _____. (2005) Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-37.
- _____. (2008) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A F. & Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, p. 13-37.
- Canen, A. (2007) O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, v. 25, n. 2, p. 91-107.
- _____. (2008) A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308.
- _____. (2009) Avaliação da aprendizagem. In: Canen, A. & Santos, A. R. (Orgs.). *Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 41-58.
- Canen, A. & Oliveira, A. M. A. (2002) Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74.
- Carvalho, R. T. (2004) *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Corazza, S. M. (2001) *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2010) Diferença pura de um pós-curriculo. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 103-114.
- Costa, M. V. (2000) Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36.
- _____. (2010) Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 133-149.
- Costa, M. V.; Silveira, R. H. & Sommer, L. H. (2003) Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61.
- Formosinho, J. (2007) *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Foucault, M. (1981) *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

- Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, R. L. (2001) Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: Silva, T. T. & Moreira, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 114-143.
- García Canclini, N. (2008) *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2009) *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Gentili, P. (1996) *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: Silva, T. T. & Gentili, P. Escola S.A. CNTE.
- Sacristán, J. G. (2001) Currículo e diversidade cultural. In: Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes. p. 82-113.
- Giroux, H. (2006) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2008) Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 85-103.
- Giroux, H.; Simon, R. (2005) Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Hall, S. (2003) *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- Huntington, S. P. (1997) *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leite, C. (2001) O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: Canen, A. & Moreira, A. F. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, p. 45-64.
- Martinez, G. (2008) “Em minhas aulas de história, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta”: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. In: Apple, M. W. & Buras, K. L. (Orgs.). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, p. 125-144.
- McLaren, P. (2000) Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente. In: _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2000) Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, p. 25-50.

- Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moreira, A. F. B. (2001) A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003) Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168.
- Neira, M. G. *A reflexão e a prática do ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- Pereira, A. (2004) *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa.
- Silva, T. T. (1994) A nova direita e as transformações na sociedade e na educação. In: Gentili, P. & Silva, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-29.
- _____. (1996) *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2000) A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.
- _____. (2003) *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2007) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sousa Santos, B. (1997) Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 39, p. 105-124.
- _____. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Torres Santomé, J. (1998) *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2001) *A instituição escolar em tempos de intolerância*. Teias, ano 2, n. 3, p. 77-95.
- _____. (2003) *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Willinsky, J. (2002) Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29- 52.
- Woodward, K. (2000) Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72.