

## **Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores**

**Ruth Pavan\***

Este artigo é resultado da pesquisa docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – UCDB. Tem como objetivo compreender a reflexão dos professores e professoras da educação básica sobre o currículo escolar e, a partir dos resultados, fazer algumas ponderações sobre a necessidade da formação multicultural. Inicialmente apresentamos uma abordagem sobre a reflexão do docente e destacamos as diferentes abordagens acerca do currículo escolar ao longo da história da educação. Em seguida caracterizamos a reflexão dos educadores em relação ao currículo e finalizamos enfatizando a necessidade da formação multicultural.

### **Palavras-chave**

Currículo, formação,  
reflexão.

\* Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo  
Grande, Mato Grosso do  
Sul, Brasil  
ruth@ucdb.br

## I. Considerações iniciais

A pesquisa sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos o caráter centralmente produtivo do currículo<sup>1</sup>. Deste modo, o currículo é percebido como algo que se movimenta e, ao se movimentar, muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção redonda nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” (Silva, 1995: 194).

Com isso, queremos dizer que não temos a pretensão de congelar uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las, historicizá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça e outros.

Nossa preocupação em trabalhar com a pesquisa no espaço escolar de forma mais específica, embora não seja ali o único espaço em que a educação ocorre, tem a ver com o fato de considerar a escola como um espaço

[...] capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz, então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados. (Moreira, 2001: 68).

E, neste sentido, o recorte no currículo escolar tem a ver com o que Moreira afirma, ou seja, entendemos o currículo como “[...] todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar” (Moreira, 2001: 68). Estão incluídos, portanto, “[...] tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos” (Moreira, 2001: 68). Compreendermos o currículo como todas as experiências organizadas pela escola significa considerar toda a gama de acontecimentos que temos dentro da escola, tais como: o tratamento que é dispensado ao aluno e a aluna, que tipo de exigências são feitas em relação ao seu comportamento, as suas aprendizagens, avaliação, o que é considerado conhecimento válido, o que é cultura, bem como os valores que são trabalhados explícita e/ou implicitamente no espaço escolar. Além disso, que tipo de identidades são legitimadas, incluídas, valorizadas... Considerando este sentido de currículo, pensamos que o “recorte” que efetuamos tem a ver com a idéia de que queremos pesquisar o currículo que circula na escola, ou seja, um currículo em exercício, um “currículo em ação” (Paraíso, 1996: 138).

E, ao compreendê-lo desta maneira, entendemos que incluir os professores

numa pesquisa que tem o currículo que acontece na escola como centro é imprescindível. Assim, apresentamos os professores entrevistados. Desde já informamos que todos os professores possuem curso superior, o que entendemos como fundamental, pois, “não podemos falar em ‘professor reflexivo’ se não houver um mínimo de formação, de remuneração, de profissionalidade” (Nóvoa, 1997: 30). Ou seja, para pesquisarmos a reflexão dos professores sobre o currículo, é importante que estes tenham formação e sejam profissionais da educação.

Para a coleta de dados no campo empírico e sua posterior análise, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa. Portanto, não estão em questão dados quantitativos, mas o aprofundamento da reflexão sobre as informações coletadas. Para coletar os dados, usamos a entrevista semi-estruturada. Neste artigo, embora a pesquisa na sua totalidade envolva mais informantes, apresentaremos somente os dados de quatro professores. Informamos que as respostas dadas pelas professoras foram obtidas durante o período de 2006 e 2007. Neste artigo, tomamos o cuidado de trazer uma fala de cada um dos níveis de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental (dividido em primeira a quarta e em quinta a oitava série) e Ensino Médio. Todas as professoras e professores são de escolas públicas da rede municipal e estadual, instaladas no estado do Mato Grosso do Sul. Não serão nomeados os municípios a que pertencem as escolas e as professoras e professores, e os nomes dos mesmos são fictícios, garantindo o anonimato.

## **2. O currículo multicultural: a reflexão dos/as professores/as**

Embora tenhamos a preocupação em caracterizar o currículo, a escola e o multiculturalismo, assumimos que os conceitos de que dispomos para pensar carregam significados líquidos (Bauman, 2001) e babélicos (Larrosa & Skliar, 2001). Os conceitos são históricos. Os conceitos carregam sobretudo a marca do poder que os produziu (Hall, 2003). Portanto, quando nos referimos ao currículo, estamos nos referindo a uma “arena de significados” (Silva, 2003).

O currículo tem um caráter plural, polissêmico. Juntamente com Apple (2006) afirmamos que os educadores e as educadoras comprometidos com a educação democrática “[...] devem unir-se para lutar contra a reestruturação antidemocrática que estamos testemunhando”, negando “[...] aos neoliberais e neoconservadores o direito de mudar nossas sociedades de maneira que aumentem a vantagem daqueles que já possuem capital econômico, social e cultural” (Apple, 2006: 15). O autor ainda afirma que no mundo, em diferentes regiões, continua a luta para construir uma educação digna para todos:

Assim, assumo a posição de ser “um otimista sem ilusões”. Esses são tempos difíceis, mas também são tempos em que está igualmente claro que um grande número de educadores e ativistas culturais e políticos de todo o mundo estão profundamente comprometidos, tanto com a defesa quanto com a construção de políticas e práticas no currículo, na pedagogia e na avaliação

que expandam a esfera de diálogo democrático e crítico, mantendo vivas as possibilidades educacionais. (Apple, 2006: 15).

Segundo nosso entendimento, pautado nos autores utilizados neste texto, a expansão da esfera do diálogo democrático e crítico passa pelo currículo multicultural.

É importante ressaltarmos que o multiculturalismo e, neste sentido, também o currículo multicultural têm assumido diferentes conotações. Juntamente com Silva (2003) e Moreira (2001), ressaltamos a idéia de uma compreensão crítica e pós-crítica do currículo. Estas compreensões nos possibilitam ampliar o debate, bem como colocar no centro as relações de poder que são em definitivo as que têm norteado a construção de diferentes currículos na educação. Mais que isso, as relações de poder têm definido quais conhecimentos são curriculares e quais não são, assim como quais grupos culturais são incluídos e quais são marginalizados.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1999), o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder. Enquanto em uma perspectiva liberal apela-se para o respeito à diferença, por se considerar que sob a aparente diferença há uma mesma humanidade, no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo lingüístico e discursivo) e uma concepção mais materialista (para o qual os processos institucionais, econômicos, estruturais, estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural). (Moreira, 2001: 69).

Neste sentido, trazemos novamente para o texto o espaço da sala de aula, pois nosso recorte no currículo escolar nos exige uma especial atenção a este espaço, reiterando que nossa análise considera “[...] as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade.” (Costa, 1999: 38)

Em relação às reflexões dos professores entrevistados, podemos destacar que nós encontramos nelas uma concepção mais próxima de uma perspectiva tecnocrática de currículo, ou melhor, de uma perspectiva monocultural de currículo, sobretudo, quando perguntados especificamente sobre o que concebem como currículo. No entanto, quando perguntamos o que eles levam em consideração para a aprendizagem dos seus alunos e alunas, embora a palavra cultura não tenha sido mencionada nenhuma vez, a relação entre professores e alunos, o contexto da vida dos alunos é destacado como aspecto importante no processo ensino e aprendizagem. Como podemos perceber nas seguintes falas:

Estar sempre trabalhando o conteúdo de acordo com a realidade de cada um, que eu não posso levar uma matéria, um conteúdo para a sala de aula, uma atividade pronta que os meus alunos não sabem o que está acontecendo,

então dar um conteúdo da realidade. (Professora Analice. Trabalha há cinco anos na Educação Infantil numa escola municipal. É formada em Pedagogia).

Olha, eu acho assim, é importante que haja trabalho em grupo, leitura, troca de experiência, participação, respeitando sempre a capacidade de cada um nesse processo. (Professora Gabriela. Trabalha há 27 anos no magistério. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Literatura Infantil, na quarta série do Ensino Fundamental, na rede municipal e estadual de ensino. É formada em Literatura e Língua Portuguesa).

Claro, eu quero que o aluno aprenda o que é importante para ele. [...]. (Professora Rosa. Há 14 anos no magistério, atualmente trabalha de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e primeira série do Ensino Médio, com Ciências, Ed. Artística, Filosofia e Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino. É formada em Biologia e Pedagogia).

Bom, primeiramente para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, eu acho que entre professor e aluno tem que estabelecer um vínculo e esse vínculo tem que ser estabelecido na questão do respeito, amizade, não essa amizade que nós temos no dia-a-dia com um amigo fraterno, mas uma relação fraternal ali no sentido, assim, de respeito mesmo tanto do aluno para com o professor como do professor com o o aluno, o professor demonstrar que realmente está preocupado com a formação do aluno, né? E respeitar o aluno como um ser evolutivo ainda. (Professor Gilberto. Há sete anos no magistério, atualmente trabalha com as primeiras e segundas séries do Ensino Médio, com Literatura, na rede estadual de ensino. É formado em Letras).

Chama-nos a atenção que, durante toda a entrevista, ainda que várias perguntas se referissem ao que consideram importante para o processo ensino e aprendizagem e atualmente vários sejam os estudos que apontam a dimensão cultural como significativa, a palavra cultura não foi sequer mencionada. Embora “realidade”, “troca de experiência”, “participação”, “aprender o que é importante”, “relacionamento professor aluno” sejam expressões que lembram aspectos de uma abordagem crítica do currículo, não expressam uma reflexão mais abrangente sobre esta abordagem. Pois questões relacionadas à luta de classes, à reprodução da sociedade desigual, à ideologia e tantos outros elementos que são o cerne do currículo crítico não são explicitados em nenhum momento pelas professoras e professores. Na abordagem crítica do currículo, ressaltam-se tanto “[...] o caráter histórico da educação (variável, mutável) quanto o caráter social (construído) do conhecimento escolar” (Silva, 2003: 13), bem como o exame das relações entre currículo e economia, currículo e política, currículo e poder, currículo e cultura, currículo e ideologia e outros: “Com a noção de que currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (Silva, 2004: 148). E, neste sentido, as professoras e o professor não apresentam ou, no máximo, apresentam “tímidas” expressões que explicitam um caráter “crítico” de currículo escolar.

A ausência da dimensão cultural também é percebida quando a pergunta aos professores é sobre o currículo escolar: “Todas aquelas atividades que o professor trabalha em sala que observa os vários desenvolvimentos” (professora Analice); “Currículo escolar que eu entendo são os conteúdos programáticos [...]” (professora Rosa); “Grade curricular, trabalho extraclasse, pesquisa que envolve a comunidade interna e externa visando o aprendizado dos alunos” (professora Gabriela); o professor Gilberto, quando perguntado sobre sua concepção de currículo, fala sobre o conteúdo específico da sua disciplina. “[...] história e literatura, quando você encontra um professor que há disposição de tá trabalhando junto o conteúdo, que há esta abertura, ocorre facilidade de entendimento [...]”. Embora a professora Gabriela nomeie trabalhos para além da sala de aula (comunidade interna e externa), não há em toda a sua entrevista indícios de que faça um trabalho realmente articulado com a comunidade. As concepções que os professores apresentam de currículo estão circunscritas a uma abordagem típica da visão tradicional (os conteúdos programáticos):

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimento e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. Supõe-se: 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. (Silva, 2003: 13).

O próprio termo “programático” utilizado pela professora Rosa, bem como a “grade curricular”, termo utilizado pela professora Gabriela, expressam a posição teórica de currículo. É importante esclarecer que para Silva (2003), um dos autores que pauta nossa discussão, é possível fazer uma aproximação entre as concepções tradicionais e tecnicistas. Referindo-se ao currículo tradicional, destaca: “Na história da educação ocidental, essa concepção [a visão tradicional] é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo.” (Silva, 2003: 13).

Em relação a uma preocupação mais próxima do que Silva (2004) chama de perspectiva pós-crítica, na qual também se insere uma perspectiva multicultural, podemos afirmar que, em nenhum momento, as professoras expressaram qualquer preocupação com as questões ligadas a gênero, raça, religiosidade e outros elementos importantes numa perspectiva pós-crítica/multicultural.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido, sem uma análise das relações de poder

nas quais está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (Silva, 2004: 148-149).

Ao salientarmos que os professores não fazem este tipo de discussão, não estamos entrando em um processo de culpabilização, mas sim expressando a necessidade de a formação inicial e continuada incluir as problematizações levantadas pela perspectiva multicultural, sobretudo, porque, segundo Costa (1999: 57), algumas teorias “[...] que têm formulado concepções sobre como se dá o desenvolvimento da inteligência e da personalidade a partir de pesquisas com determinados grupos de civilização européia têm naturalizado essas noções, instituindo-as como norma, e patologizado tudo que aí não se encaixa”.

Não é raro percebermos como na educação escolar rapidamente se classificam os alunos e alunas como portadoras de algum tipo de “deficiência” (de “preferência”, de origem biológica) que os impede de aprender. Como nossa pesquisa também mostrou, dificilmente o argumento utilizado pela escola é que culturalmente há algum tipo de diferença entre os/as estudantes e a escola que está impossibilitando o diálogo, o encontro, a aprendizagem. No discurso da escola, tem sido o aluno ou aluna o/a culpado/a. E, neste aspecto, é de suma importância questionar a linguagem que se utiliza para representar, nomear o aluno ou aluna. Veiga-Neto (1999: 100) nos traz a contribuição da Virada Lingüística, que trouxe para a educação a relevância da linguagem, o que, nesta investigação, se relaciona com o que os professores dizem sobre o currículo escolar: “Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento.” Assim, evidencia-se o poder da linguagem: “Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós.” (Veiga-Neto, 1999: 100).

Neste sentido, tanto o que os professores e as professoras dizem adquire fundamental importância quanto o próprio currículo trabalhado nas escolas, para pensar os seus processos de formação (inicial e continuada):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais os grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (Silva, 1995: 195).

Neste sentido, podemos trazer novamente Veiga-Neto (1999: 101): “[...] o currículo – entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz para a escola elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo”. Segundo o pensamento do autor, o currículo “[...] passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral” (1999: 101). Por isso é que destacamos a necessidade do debate em torno do currículo escolar, pois estamos nos referindo a algo que produz efeitos sobre a vida de alunos e alunas, bem como de professores e professoras. Lembrando novamente Silva (1995), não é só o currículo que é construído, mas ele também nos constrói. E, com Costa (1999: 42-43), queremos lembrar que representar é

produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados.

Nesta perspectiva é que o currículo é, como dizíamos no início deste artigo, centralmente produtivo. Como já destacamos anteriormente, ao trazer a reflexão dos professores, nosso interesse não é “culpabilizá-los”, mas buscar pistas para a formação docente. Neste sentido, salientamos que os professores (como qualquer sujeito) pensam atravessados pelo contexto, motivo pelo qual traremos algo do contexto vivido pelo professor atualmente.

### **3. Os professores e as professoras entre a proletarização e a construção de alternativas (multiculturais)**

Num primeiro momento, queremos destacar que a construção de alternativas passa pelo questionamento das teorias hegemônicas que norteiam a educação. Vivemos um momento em que se exige cada vez mais dos/as profissionais da educação. Alguns responsabilizam os/as professores/as por todos os problemas, outros acreditam que todas as soluções, para problemas de qualquer ordem, estão nas mãos dos/as profissionais da educação. Há, portanto, um processo de supervalorização das responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, estes/as profissionais se vêem repletos de atividades que, na sua maioria, se apresentam de forma “tarefeira”, levando-os/as a trabalharem incessantemente com atribuições que, geralmente, os mantêm longe de momentos de reflexão sobre suas teorias, metodologias e práticas. Tudo indica que este tempo tarefeiro impede-os/as de exercerem um trabalho reconhecidamente reflexivo, intelectualizado, aqui compreendido como a não-divisão entre planejamento e execução. Conforme nos coloca Giroux:

No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção e execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a



desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (1997: 159).

Embora o autor analise o contexto estadunidense, podemos afirmar que tanto lá como cá vivemos numa sociedade em que tudo é compartimentado, em que a maioria das instituições está atrelada à sociedade de consumo, o que dificulta a busca de outras abordagens, ou melhor, outras possibilidades. Assim, deixa-se de lado algo que é profundamente humano e, sobretudo, humanizador: o processo reflexivo, tanto dos/as profissionais da educação como dos grupos envolvidos no seu trabalho diário, ou seja, a grande parte da população que frequenta a escola. Assim, a perspectiva da divisão entre o pensar e o fazer, entre o conceber e o executar, atravessa não só o/a profissional docente, mas também todas as pessoas “educadas” por eles/as.

Há um refinamento das formas de controle do trabalho dos professores, segundo Pimenta (2002), quando, por exemplo, o conceito de saberes e conhecimentos é substituído pelo conceito de competências utilizado para expressar o trabalho docente. Evidentemente isto não é só uma questão conceitual. “Esta substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento.” (Pimenta, 2002: 20). Nesta mesma perspectiva, chamamos a atenção para duas questões relevantes no processo de proletarização docente apontada por Contreras (2002: 51). Primeiro:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

A segunda questão que se apresenta é a seguinte:

[...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. (Contreras, 2002: 51).

Assim, o processo de proletarização não se explica somente pela separação entre concepção e execução, isto é, a proletarização não se explica somente pelo fato dos professores e professoras serem reduzidos a executores de tarefas educacionais pensadas por outros, ou melhor dizendo, “meros executores de decisões externas” (Contreras, 2002: 51). Segundo o autor, o fato de professores e professoras alcançarem “a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à ‘autogestão do controle externo’ (Contreras, 2002: 51). Isso nos faz ter cuidado redobrado na análise do

que nos é apresentado como avanços profissionais e/ou educativos. Ou seja, retóricas que nos vêm a todo momento, tanto como possibilidade de profissionalismo quanto referentes a propostas educativas mais específicas, como algo que nos é necessário, como professores e professoras, para Contreras (2002: 52), mesmo que apresentadas como alternativas à proletarização, devem ser analisadas para ver se não se trata de propostas de mais controle sobre o professor “tanto nos processos sociais e políticos a que dá lugar como na retórica na qual se sustenta”. Além disso, quando nos filiamos a uma perspectiva multicultural, é importante lembrar que:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas identidades na nossa sociedade, mas numa situação de relações assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (Candau, 2005: 13-14).

Finalizamos o texto reiterando que a pesquisa aponta que as professoras e professores entrevistados refletem, em sua maioria, numa perspectiva tecnocrática, legitimando um lugar de executor de tarefas, bem como a execução de um currículo monocultural. Neste sentido, destacamos que “o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (Silva, 2004: 90).

Destacamos ainda que, ao trazermos o contexto dos professores, não o fazemos no sentido de “reificá-lo”, mas de afirmar a necessidade de pensar a formação articulada com este contexto. Considerar o contexto contribui para não culpabilizarmos os professores pela sua reflexão tecnocrática/tradicional e encontrarmos alternativas para propor uma formação (multicultural) que contribua para que os professores possam desenvolver reflexões multiculturais.

#### Notas

<sup>1</sup> Versão revisada do texto apresentado oralmente no XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre - Brasil, 2007.

#### Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (2006). Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. *Revista Pátio*, 37, 12-15.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Candau, V. M. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: V. M. Candau (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico* (pp. 13-37). Rio de Janeiro: DP&A.
- Contreras, J. (1999). *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.
- Costa, M.V. (1999). Currículo e política cultural. In M.V. Costa (Org.). *O currículo nos limiares do contemporânea* (pp. 37-68). Rio de Janeiro: DP&A.

- Ferraço, C. E. (2006). Possibilidades para entender o currículo escolar. *Revista Pátio*, 37, 08-11.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). Babilônicos somos: a modo de apresentação. In: J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 7-30). Belo Horizonte: Autêntica.
- 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*, 18, 65-81.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Paraíso, M. A. (1996). Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, 21 (1). 137-157.
- Pimenta, S. G. (2002). Por que traduzir o livro *La autonomía del profesorado*? In: J. Contreras. *A autonomía de profesores* (pp. 11-21). São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: T. T. Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2003). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (1999). Currículo e história: uma conexão radical. In: M. V. Costa (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 93-104). Rio de Janeiro: DP&A.