

CURRÍCULO MULTICULTURAL: refletindo a educação escolar indígena¹

CÁSSIA FERRIP

Resumo

O presente estudo é fruto de uma pesquisa realizada junto ao Núcleo de Educação Escolar Indígena de Santa Catarina e trata do esforço de construção de um currículo multicultural. Neste artigo, procuramos ressaltar a necessidade de compreensão da perspectiva multicultural, de suas relações com a educação e, conseqüentemente, com a organização escolar. Assume-se a compreensão de multiculturalismo crítico definida por McLaren (1997) que compreende as diferenças como produtos da história, da cultura, do poder e da ideologia, para analisar o movimento de construção de currículo multicultural desencadeado a partir das discussões sobre as escolas indígenas do Estado de Santa Catarina, realizadas nestas escolas. Desta forma, o texto compõe-se de algumas questões introdutórias sobre a perspectiva multicultural, reflexões sobre a escola, o currículo e as “diferenças” apresentadas por muitos dos alunos, e em seguida, de aspectos da experiência em construção de um currículo multicultural na educação escolar indígena do Estado de Santa Catarina. Neste último item, buscou-se refletir sobre a representação das diversas culturas dentro do currículo, o trabalho com os conteúdos, a metodologia e a avaliação e, por fim, foram feitas algumas pontuações sobre a formação dos professores.

¹ Estas reflexões são parte do trabalho desenvolvido para compor a Tese de Doutorado: “Gênese de um currículo multicultural: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da PUC/SP.

Abstract

² Doutora em Educação – Currículo pela PUC/SP, assessora de ensino e docente do PPG/ME da Univali. E-mail: cassia@univali.br

This study is the result of research carried out by the *Núcleo de Educação Escolar Indígena de Santa Catarina* (Santa Catarina Center for Indigenous School Education), and discusses an attempt to construct a multicultural curriculum.

In this article, we seek to stress the need for an understanding of the multicultural perspective, its relation to education and, consequently, to the school organization. It assumes an understanding of critical multiculturalism as defined by McLaren (1997), who views the differences as products of history, culture, power and ideology, in analyzing the construction of a multicultural curriculum arising from discussions “about and in” indigenous schools in the State of Santa Catarina. The text gives some introductory issues on the multicultural perspective, some reflections about the school institution, the curriculum and the “differences” shown by many of the students, followed by some aspects of experience in the construction of a multicultural curriculum in indigenous school education in the State of Santa Catarina. In the latter item, it reflects on the representation of various cultures within the curriculum and on work involving curriculum contents, methodology and evaluation and, finally, it makes some observations on the subject of teacher training.

Palavras-chave:

Currículo, cultura, educação escolar indígena.

Key-words

Curriculum, culture, indigenous education.

Currículo Multicultural: a experiência em construção na educação escolar Indígena

Uma escola. Um grupo de, aproximadamente, 15 crianças chega à escola. Suas idades variam entre 6 e 14 anos. Vêm brincando, conversando (embora, para nossos ouvidos, numa língua um pouco estranha) e demonstram o contexto em que vivem através de seus gestos, comportamento, rostos. O professor também vem chegando. Vai parando e conversando com as pessoas que encontra no caminho. Não há nenhuma novidade na sala. A sala de aula é composta por poucos objetos: mesas e cadeiras, armário, alguns livros; materiais feitos pelo professor e/ou pelos alunos estão expostos – há alguns em língua indígena. As crianças se acomodam em suas classes enfileiradas. Paredes invisíveis que



auxiliam o professor na classificação dos alunos por série... Isso parece essencial ao processo ensino-aprendizagem. O conteúdo do dia é explorado. Enquanto alguns escutam explicações, outros fazem exercícios, ou outras tarefas. Estes “ensinamentos” foram preparados anteriormente e fazem parte de um grupo de conhecimentos escolares considerados essenciais. Às vezes, são bem difíceis e é preciso muito esforço para torná-los compreensíveis. Paciência... são conhecimentos que integram os conteúdos da escola. Enquanto tudo isso acontece, de vez em quando, professor ou aluno(a) verifica o andamento do lanche. O lanche é um momento alegre. As crianças comem ou brincam pelo pátio. Algumas fazem isso ao mesmo tempo... enquanto comem, brincam. Um dos meninos mostra-nos seu cavalo. É o meio de transporte utilizado por ele para chegar à escola. Mora longe e não poderia vir se não fosse o “amigo”. Passado o recreio, as crianças retornam às tarefas escolares. É a vez do ensino de língua indígena. A prática do professor, porém, não difere muito: leitura em voz alta, exercícios para completar... É a rotina de uma escola... de muitas escolas.³

Aproximações...

Um convite. Uma escola numa cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Um grupo de professores índios!! Um povo indígena que só existe neste Estado!! Escolas multisseriadas em reservas indígenas!! Estas foram algumas das surpresas no início deste trabalho.

As aproximações com a educação escolar indígena juntaram-se a muitas interrogações sobre o tema que já existiam em função dos trabalhos anteriores, principalmente, em relação à questão das classes multisseriadas⁴.

Nossos primeiros contatos com os professores que atuavam em escolas indígenas e com os profissionais do Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEI/SC incluíram o compromisso com a formação dos professores, as discussões sobre alfabetização e a organização dentro de uma escola multisseriada.

Este interesse uniu-se à meta do NEI/SC de iniciar um processo de elaboração de um currículo “*bilíngüe, intercultural, específico e diferenciado*”⁵, com os professores e comunidades das etnias Kaingang, Guarani e Xokleng que vivem no Estado, seja em áreas oficialmente determinadas ou em territórios tradicionalmente ocupados.

Foi essa convergência de interesses entre os propósitos da pesquisa e a tarefa assumida pelo grupo de profissionais envolvidos no NEI/SC que tornou possível a nossa participação em quase todos os momentos de discussão, análise e formação dos professores, além das visitas, reuniões pedagógicas, contatos com os alunos e comunidades, e demais situações em que se buscam subsídios para a tarefa empreendida.

³ Extrato retirado do Diário de Campo da Pesquisadora. Os registros foram realizados durante as visitas e reuniões pedagógicas.

⁴ Particularmente o trabalho realizado na Dissertação de Mestrado, sob o título “Escolas Multisseriadas: que espaço escolar é esse?” defendida na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC em abril de 1994.

⁵ As diretrizes para a educação escolar indígena do Ministério de Educação dispõem sobre a necessidade de se efetivar um currículo bilíngüe, intercultural, específico e diferenciado.

Para o acompanhamento das ações que constituem o atual esforço de elaboração de um currículo para as escolas das áreas indígenas do Estado de Santa Catarina, partimos da compreensão de que o processo de elaboração deste currículo implica análise e estudo de vários aspectos, pois os currículos “... são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 1998, p. 17) e, portanto, são determinados por uma trama histórica, cultural, política e pedagógica, cujos pressupostos e valores precisam ser explicitados.

Ao mesmo tempo em que observávamos o movimento interno que os professores índios desencadeavam com as comunidades escolares das áreas indígenas, analisávamos, também, o esforço feito pelos profissionais do NEI/SC na “ocupação” de outros espaços de discussão das questões curriculares, como, por exemplo, os fóruns da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, para desencadear a reflexão sobre as questões do currículo multicultural em todas as escolas da rede estadual de ensino.

As reflexões suscitadas nestas situações exigiram-nos buscar e aprofundar estudos que subsidiassem a compreensão da história da educação escolar indígena, que permitissem trabalhar com conceitos como currículo, multiculturalismo, cultura, e as relações destes com a escola. Ao mesmo tempo, acompanhávamos os momentos de trabalho junto às escolas e professores que atuam nas áreas indígenas, pois a elaboração de um currículo exige estudá-lo no contexto em que se configura.

A nossa inserção neste trabalho foi nos provocando interrogações cada vez mais urgentes. As questões mostram-se particularmente instigantes: “Como se produz, elabora-se um currículo multicultural?”; “De que concepção de currículo e multiculturalidade estamos tratando?”; “Como garantir um trabalho diferenciado em escolas marcadas por práticas escolares desvinculadas de suas realidades?”; “Que escola é essa que se quer nas áreas indígenas?”

Estas questões amplas e complexas talvez não possam ser plenamente respondidas no âmbito deste trabalho. Resta, então, o desafio de, articulando as ações e os dados disponíveis, fazer o melhor possível, mesmo que provisório... Resta o desejo de registrar a experiência de construção de um currículo, num processo cheio de contradições e conflitos, mas desafiador e criativo.

Desafios

Para o acompanhamento e a análise do processo de construção do currículo multicultural das escolas indígenas do Estado de Santa Catarina, assumimos a compreensão de currículo como uma construção social que se configura historicamente, como parte integrante da cultura, entendendo-o como

“(...) um conjunto de decisões sobre as práticas educativas da escola ou ainda sobre a organização das práticas educativas escolares” (Saul, 1994, p. 2).

Para trabalharmos com o qualificativo “multicultural”, seguimos a concepção de multiculturalismo crítico definido por McLaren (1997) que compreende que as diferenças são produtos da história, da cultura, do poder e da ideologia e que estas não podem ser formuladas como a negociação entre grupos culturalmente diversos contra o fundo de uma presumida homogeneidade cultural.

Nos primeiros passos para a construção de um currículo multicultural no contexto da educação escolar indígena, o que se percebe é a polarização entre a cultura em que a escola está inserida e a do outro grupo indígena.” Ou seja, fica-se entre a “minha” e a “dos outros”. Esta atitude é facilmente percebida quando dentro de uma mesma área indígena convivem duas culturas diferentes e prevalece apenas aquela que tem a posse da terra.

Este é um problema que aparece, por vezes de forma sutil, mas que vai se refletindo no processo na medida em que se aprofundam as discussões sobre as dimensões pedagógicas do currículo multicultural.

Podemos exemplificar a partir de certa dicotomia freqüente nas falas sobre a educação escolar indígena, que é a categorização índios e não-índios. É freqüente a chamada de atenção sobre o equívoco em relação a generalização “índios”, conforme a fala de um professor índio:

“- Índios? Quem são os índios? Nós não entendemos isso... Somos nossa etnia. Kaingang... Guarani... não entendemos que somos índios”.

Assim também se expressa os RCNE/Indígena (1998. p. 7-8):

As sociedades indígenas brasileiras, em sua diversidade, encontram muitos pontos de contato entre si em sua pauta política, no conjunto das lutas de cidadania da nação brasileira. Por outro lado, cada sociedade é singular em seu corpo de conhecimentos. Ao mesmo tempo, expressam por meio da educação escolar a vontade de participarem de forma determinada e autodeterminada da chamada sociedade nacional na qual vivem, sem perder suas identidades comuns como indígenas e específicas como Bororo, Krahô, Kaingang etc.

No entanto, se é possível observarmos tentativas de fazer valer as diferenças entre as várias sociedades indígenas, o mesmo não se observa em relação as várias diferenças entre a sociedade indígena e a não-indígena.

As experiências vividas no contexto da educação escolar indígena no Estado de Santa Catarina parecem indicar a possibilidade de diálogo que promova a convivência entre povos com diferentes culturas e em que se possa aprender uns com os outros. No entanto, essas iniciativas são raras e ainda assim feitas mais a título de “curiosidade” ou, no dizer de Santomé (1995), como trivialização⁶.

⁶ Atitudes de trivialização são conceituadas por Santomé como o estudo de diferentes grupos sociais com superficialidade e banalidade, ou seja, estudando apenas seus aspectos turísticos como costumes, folclores, rituais festivos, decoração das casas etc.

O que se pode afirmar – pelo menos nestes primeiros momentos de construção curricular – é a que a **representação das diversas culturas dentro do currículo**, tanto da escola indígena como o de outras escolas, ainda é incipiente e precisa ser analisada e tratada com maior cuidado e profundidade.

Em relação aos **conteúdos**, percebe-se no grupo de professores das escolas indígenas as dificuldades em “desnaturalizar” determinadas compreensões sobre a seleção de conteúdos. Esta dificuldade, de fato, encontra-se na grande maioria dos profissionais da educação, independentemente do contexto onde atuam.

Para os professores das comunidades indígenas, a seleção de conteúdos passa por uma análise da cultura onde é necessário decidir sobre o que conservar como referencial do grupo, como responder às necessidades do presente e como subsidiar as perspectivas do futuro. São decisões que perpassam a discussão curricular e que se constituem em sua maior fonte de conflitos.

A seleção dos conteúdos em um currículo multicultural é tão problemática quanto em qualquer outra situação. Segundo Sacristán (1998, p. 149), “(...) *em torno da determinação dos conteúdos de ensino se pode observar uma das controvérsias mais significativas da história da escolarização e do pensamento curricular*”.

A definição de quais conteúdos são válidos e/ou significativos para cada contexto escolar vai depender da compreensão de quais conhecimentos devem ser apropriados como produtos da cultura e como estas experiências serão continuadas, construindo-se novos conhecimentos – a cultura como processo. Para Sacristán (1998, p. 153) um problema se estabelece porque “(...) *novos significados do conteúdo não se encaixam com facilidade nas áreas ou disciplinas nas quais tradicionalmente se distribui o currículo e nas conseqüentes especialidades do professorado*”.

Para a questão do currículo multicultural e particularmente para a questão indígena, faz-se necessário que a seleção dos conteúdos possa ser feita a partir de uma posição reflexiva, resultado do consenso e deliberação democrática, embora sempre colocada como objeto de revisões e críticas.

A importância de se refletir “comunitariamente” sobre a seleção e organização dos conteúdos faz com que as comunidades indígenas possam pensar retrospectivamente fazendo uma análise da cultura que vale a pena conservar como referencial do grupo; possam determinar quais aspectos presentes respondem às necessidades do momento e planejar o futuro traçando o modelo de sociedade que querem construir.

Estas reflexões percorrem também a metodologia de trabalho no contexto da construção do currículo multicultural. No início das discussões como qualquer outra escola, os currículos das áreas indígenas demonstram o esquema dos pré-requisitos, onde cada conteúdo é trabalhado em função da sua seqüência na série posterior. A forma de tratar os conteúdos é predominantemente através de exercícios. A clássica ordem de exposição de um assunto e, em seguida, a realização de várias atividades de memorização é constante e hegemônica. Prevalece a transmissão de conteúdos através dos livros didáticos.

Entretanto, no processo de construção de um currículo multicultural, o objetivo é o de equilibrar as diversas culturas existentes no grupo de alunos, tornando a aprendizagem significativa e compartilhada.

A estruturação de uma aprendizagem cooperativa e interativa é base para o trabalho em sala de aula que pretenda se pontuar pela perspectiva multicultural. Rego (1994) define como aprendizagem cooperativa o enfoque pedagógico que tem uma organização da aprendizagem na qual grupos heterogêneos de alunos podem trabalhar juntos, alcançando metas compartilhadas no mesmo processo de aprendizagem. Isto é, cada estudante não se responsabiliza exclusivamente pela sua aprendizagem mas também pela aprendizagem dos outros membros do grupo.

A avaliação no processo de construção de um currículo diferenciado, para as escolas indígenas do Estado de Santa Catarina, é uma preocupação constante. Há uma gradativa caminhada que está sendo efetivada pelos professores que atuam nas escolas indígenas, que busca ultrapassar as exigências burocráticas em relação à questão do “dar notas”, e caminhar no sentido de respeitar os “processos próprios de aprendizagem⁷” das comunidades indígenas.

A marca da avaliação como um processo formativo é reafirmada pela fala dos professores Guarani:

As técnicas de avaliação devem possibilitar que os alunos escrevam, evitando as provas de marcar com cruz. A avaliação da escola deve ser feita com a participação dos alunos, dos pais, dos capitães. A do professor deve ser feita com a participação da comunidade e dos alunos (Brasil, 1998).

Avaliar é um constante desafio. Um desafio e um convite para instaurar novas relações de ensino que possibilitem encontros com novos conceitos e contextos, para analisar e organizar a elaboração destas relações, confrontando-as, suscitando outras relações possíveis, compartilhando informações, indagações e possibilidades.

O desafio da construção de um currículo multicultural crítico exige que a escola abra espaço para um diálogo permanente entre os diversos significados do mundo, das pessoas, da vida. As culturas presentes na escola precisam ser igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas. Professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar precisam delinear no seu projeto pedagógico o desejo da convivência que ensejará interrogações múltiplas, mútuas, descobertas de certezas e delineamento de incertezas, sem buscar respostas definitivas.

⁷ Processos próprios de aprendizagem é um dos preceitos legais a serem respeitados nas comunidades indígenas, de acordo com a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e as políticas estabelecidas pelo MEC para a educação escolar indígena.

Questões conceituais ...

O processo de construção de um currículo multicultural para as escolas indígenas do Estado de Santa Catarina levou-nos a buscar subsídios que nos orientassem na compreensão da perspectiva multicultural, suas relações com a educação e, conseqüentemente, com a organização escolar.

Diferentemente da Europa, onde a preocupação dos setores educativos com o multiculturalismo ocorre em função dos movimentos de imigração, Castilo & Mallet (apud Candau, 1998) afirmam que, no que diz respeito à América Latina, esta perspectiva surge relacionada às populações indígenas, advinda do desafio de promover uma educação que respeite as diferenças culturais.

Mesmo emergindo de modo original na América Latina, as reflexões sobre as diferenças culturais inserem-se num contexto mais amplo onde é "(...) *crecente [a] importância do componente cultural no mundo contemporâneo, na qual a cultura se constitui em estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social*" (Moreira, 1998, p. 22).

Huntington (apud Candau, 1997) indica que, na atualidade, as grandes divisões da humanidade e as fontes fundamentais de conflito são de ordem predominantemente cultural. A história e os dias atuais estão cheios de exemplos da busca pela homogeneização cultural, justificando perseguições e violências a pessoas e/ou a coletivos porque sua cor, crença ou produção cultural diferem da dos grupos dominantes.

Para McLaren (1997), estamos vivendo um tempo de ceticismo, de desilusão, desconfianças e desespero, caracterizado por injustiças econômicas, consumo desenfreado, narcisismo e individualismo.

As diferenças de raça, gênero, linguagem, crenças religiosas, preferência sexual, deficiência física ou mental têm justificado discriminações e violências sofridos por indivíduos ou grupos.

Nesse mundo de desigualdades e contradições, à medida que se desenvolve um processo de mundialização cultural, se processa também, um movimento que, em direção oposta, procura reafirmar o que é local e específico, com muita frequência em bases etnocêntricas, xenófobas, racistas, machistas, homófobas, fundamentalistas (Moreira, 1998).

As diferenças, no entanto, são construções históricas e culturais e podem ser entendidas e guiadas por outros princípios: através de uma outra ética, de uma outra lógica e de um outro saber que acaba por implicar em outras ações e reflexões acerca não só das pessoas, mas também, das coisas por elas e com elas produzidas.

No transcurso da história, as ações e reflexões humanas têm sido guiadas pelo modo como as pessoas processam o que vêem e sentem em suas experiências;

pelas necessidades que se apresentam; pelos valores e princípios que assumem e ressaltam no seu existir; pela forma como se organizam; pelo jeito como se percebem e percebem o outro e o mundo; pelo sentido que constroem e imprimem a todas as coisas (Coscodai, 1994).

Assim, as ações e reflexões não são as mesmas em todos os tempos. Elas se modificam à medida que mudam os desejos, as relações e as necessidades das pessoas em cada momento histórico. Modificações que ocorrem em todos os tempos e lugares e em todas as dimensões da vida, de formas mais ou menos acentuadas.

Neste processo, são as diferenças, na amplitude do termo, que possibilitam aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e à realidade na qual vivem.

Moreira (1998) afirma que:

(...) quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos num mundo inescapavelmente multicultural.

Neste perspectiva, de acordo com Santos & Lopes (1997) a necessidade de dar voz aos grupos oprimidos e de construir um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático às diferenças culturais exige, dos propósitos de elaboração e implementação das novas propostas curriculares, a identificação do conceito de multiculturalismo a ser utilizado.

A idéia de multiculturalismo, por sua vez, abriga várias facetas que necessitam ser observadas e avaliadas. Como salienta Sacristán (1995), para a adoção desta perspectiva no sistema de ensino é preciso uma decisão social e política prévia. Segundo este autor são possíveis perspectivas tais como: a) assimilacionista: assimilar as minorias dentro da cultura dominante; b) pluralismo cultural: proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações; c) multiétnica: considerar a necessidade de fornecer competências aos indivíduos de várias culturas, principalmente em países onde existem, de fato, o biculturalismo.

Estas perspectivas chamam atenção para as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais e fazem perceber que

(...) o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são realmente diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais. Isto é, não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças

estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas do que outras (Silva, 1995, p. 196).

Como já afirmamos, para acompanhar o processo de elaboração do currículo multicultural das escolas indígenas do Estado de Santa Catarina, assumimos a concepção de multiculturalismo crítico e de resistência definida por McLaren.

Esta concepção compreende

(...) a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (...) mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLaren, 1997, p. 123).

É preciso, porém, não somente propor o respeito às diferenças, mas refletir sobre elas, partindo-se de uma análise crítica e consciente em relação à natureza destas diferenças, num contexto democrático onde decisões e interesses sejam partilhados.

Sobre escola, currículo e diferenças ...

Na prática e no esforço da construção de um currículo multicultural, ter de responder por um conjunto de alunos procedentes de um tecido social quantitativa e qualitativamente diverso é um grande desafio para os sistemas educativos.

Tornar possível uma proposta curricular que dê voz à diferença no processo pedagógico implica discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.

O currículo busca assumir as características de um artefato social e cultural, compreendido a partir de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual. Segundo Moreira & Silva (1995, p. 7-8):

“O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua

constituição social e histórica. Não é mais possível encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado nas instituições educacionais passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (Moreira & Silva, 1995, p. 21)

Um projeto curricular emancipador, que pretenda uma sociedade democrática, deve necessariamente propor certas metas educativas e blocos de conteúdos culturais que contribuam para socialização crítica dos indivíduos. É imprescindível, então, priorizar a atenção às diferenças existentes dentro do grupo de alunos.

A cultura escolar não acolherá as minorias se não discutir seus conteúdos e suas práticas. Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização (Sacristán, 1995, p. 83).

Um currículo que acolhe a diferença exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Isso implica uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos e administradores na busca de uma escola com um projeto aberto, que dê espaço ao diálogo e à comunicação entre os diversos grupos.

É fato que, tradicionalmente, deixamos nas mãos de outras pessoas a decisão de que conteúdos devem integrar o currículo. Ao mesmo tempo, estes conteúdos se tornam os únicos possíveis/pensáveis quando trabalhamos em sala de aula. Muitas culturas minoritárias têm sido “negadas” e “silenciadas” dentro de nossas escolas, entre as quais: a questão feminina, etnias, raças, opções sexuais, o meio rural, as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas etc.

Responder a estas questões dentro de uma proposta curricular não significa em nenhum momento reduzir estes aspectos a uma série de lições ou unidades didáticas destinadas a estes estudos.

Segundo Santomé (1995) é preciso evitar atitudes como:

- a) trivialização: o estudo de diferentes grupos sociais com superficialidade e banalidade. Ou seja, estudando apenas seus aspectos “turísticos” como costumes, folclores, rituais festivos, decoração de casas etc.
- b) souvenir: tendo como objeto de estudo dados exóticos ou com uma presença quantitativa pouco importante. Exemplos: entre muitos brinquedos, uma boneca negra; no meio de muitos livros ou textos, um que fale sobre aquele assunto; dentre muitos instrumentos musicais, um que seja representativo daquela cultura.

c) desconexão: esta é a forma mais freqüente de se tratar com aspectos diversos. Por exemplo, no meio de todas as atividades escolares, o “DIA DE...”, enquanto no restante das atividades essas realidades são silenciadas e muitas vezes atacadas. É preciso repensar nas escolas as nossas práticas em relação a estas questões. Basta lembrar do dia do índio, dia do Combate à AIDS, dia do folclore, semana da APAE etc.

d) estereotipagem: quando se recorre a imagens estereotipadas das pessoas e situações a que pertencem estes coletivos. Os ciganos são ladrões, os negros indolentes etc.

e) a tergiversação: quando se deforma ou se oculta a história e as origens de comunidades que são objeto de marginalização por inferioridade genética, vagabundagem ou maldade inata.

De forma geral, o tratamento dado às minorias culturais é o do déficit cultural. Ou seja, as diferenças que apresentam cidadãos de minorias culturais são entendidas como atraso, dificuldade, deficiência.

Jordán (1995), em pesquisa realizada com professores atuantes em escolas com contextos multiculturais, argumenta que a maior parte dos docentes enfatiza a necessidade de integrar as crianças nas coordenadas sócio-culturais da sociedade majoritária. Acreditam que os alunos devem esforçar-se para se adaptar ao contexto no qual estão vivendo, e quando admitem que é possível a estes grupos manterem sua língua e culturas originárias acrescentam que esta tarefa deva ser realizada fora do ambiente escolar.

Há, segundo Jordán (1995), duas atitudes dos docentes diante da educação multicultural, que são assim descritas: a) ver as diferenças somente em seus aspectos deficitários e problemáticos; b) tentar negar as diferenças através da ilusão do trato igualitário.

Na primeira atitude, ainda de acordo com Jordán (1995), o que mais irrita os professores são os aspectos comportamentais e socioafetivos que descaracterizam o aluno-modelo e que são, portanto, problemáticos. A pouca atenção, conflitos diversos, aspecto descuidado, inconformismo, atrasos etc. são características que causam desconforto aos professores. O que freqüentemente acontece é que os alunos das minorias culturais vêm marcados por estas caracterizações.

Outra forma de reagir diante de alunos culturalmente diferenciados é tentar vê-los como se fossem todos iguais, anulando as diferenças. A ilusão do trato igualitário é mantida sob esta pretensão de ser democrático ou não preconceituoso.

Esta atitude superficial mascara formas latentes de discriminação como baixa expectativa de rendimento ou comentários informais negativos. Negar ou não querer perceber as diferentes experiências e vivências dos alunos, sejam quais forem, só faz com que se prejudique a aprendizagem destes, gerando inúmeras

vezes o fracasso escolar ou se transferindo a responsabilidade para serviços de apoio pedagógico ou classes especiais, causando baixa auto-estima e desmotivação.

Neste sentido, é preciso repensar a atitude do professorado de situar a origem dos problemas sempre fora da responsabilidade da escola ou do docente. Historicamente, os baixos rendimentos dos alunos tem sido atribuído a um déficit inerente ao aluno (enquanto indivíduo) ou ao seu meio ambiente.

A imagem que se cria de determinadas culturas ou minorias é altamente prejudicial ao modo como se encaminham as decisões acadêmicas.

A crença persistente de que os estudantes das classes trabalhadoras só raramente eram criaturas de razão se transforma numa ideologia educacional, através do estabelecimento de programas de nível básico para satisfazer tais pressuposições. Ao atribuir o fracasso acadêmico dos estudantes açorianos a suas deficiências individuais, os professores pioravam ainda mais as coisas, passando à responsabilidade àqueles que já estavam sofrendo em virtude de sua posição de classe e etnia na sociedade mais ampla, ao fazer crer que eles eram a causa de seu próprio infortúnio (McLaren, 1992, p. 238).

Desta forma, revela-se enfaticamente a necessidade de uma mudança de atitude no modo de pensar dos professores em relação à educação multicultural.

O que ocorre, portanto, é que não se pode apenas ter a intenção de aceitar as diferenças incluindo conhecimentos/conteúdos escolares, mas saber que isso se efetivará no jogo dos intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo, nas experiências de apropriação que entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes, comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados a partir de suas vivências como pessoas. Isso implica em mudar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Para progredirmos em direção a um multiculturalismo crítico seria interessante pensarmos sobre como tratamos esta questão dentro dos espaços escolares e da atual organização curricular. O conflito multicultural é evidente quando colidem duas ou mais culturas muito diferentes. Porém, a diversidade cultural é, também, interna. Ou seja, "... toda cultura é em si mesma plural, sobretudo quando tem um denso peso demográfico e se espalha geograficamente" (Sacristán, 1995, p. 96).

A cultura escolar não acolherá as minorias se não discutir seus conteúdos e suas práticas. "Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização (Sacristán, 1995, p. 83). Um currículo que acolhe a diversidade exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Isso implica uma mentalidade diferente por parte de

professores, pais, alunos e administradores na busca de uma escola com um projeto aberto, que dê espaço ao diálogo e à comunicação entre os diversos grupos.

Buscar qualquer saída para a marginalização de subgrupos passa por modificar os padrões de funcionamento da escola e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos dos currículos.

A diversidade é possível apenas quando existe variedade: o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição escola admitem, na atualidade, muita variação.

Respeitar a diversidade na sala de aula implica muito mais do que colocar isso na pauta dos conhecimentos/conteúdos a serem abordados.

Se temos como objetivo sensibilizar as pessoas para a necessidade de trabalhar com as diferenças que se apresentam no espaço escolar, urge, de acordo com Sacristán (1995), algumas reflexões em torno do currículo dominante:

a) O currículo que se plasma nas atuais práticas escolares, e especialmente nos livros didáticos, está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos e dimensões da sociedade na qual está inserido o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza certos componentes. Constitui-se, portanto, em limitações e mutilações para todos mas, principalmente, para os alunos que estão em situação de desvantagem.

Se a pretensão do currículo multicultural é a de abordar pontos, comuns ou não, entre culturas e subculturas, é necessário perceber que a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais.

Nos conteúdos e nos textos escolares aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego e dos maus tratos, o racismo, a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas-problemas que parecem 'incômodos' (Sacristán, 1995, p. 97).

b) A seleção de conteúdos de um currículo obedece a um viés cultural que não representa interesses, formas de pensamento, expressão e comportamentos dos diferentes grupos sociais da população que faz parte do sistema educacional.

Caminhar em direção da multiculturalidade significa repensar o problema da diversidade das culturas de origem dos alunos num sistema escolar universalizado. A variedade de partida de toda uma massa muito diversificada de alunos diante das exigências escolares e o desigual capital cultural de origem familiar e social que carregam os alunos para a escolarização, as muitas expectativas e interesses de pais e alunos diante da escolaridade, enfrentam-se com uma cultura homogeneizada em seus conteúdos e nos ritos pedagógicos de transmissão dos conhecimentos.

c) Os homens, sob diferentes possibilidades históricas, culturais e modos de pensar têm elaborado diferentes concepções de conhecimentos para entender o mundo que os rodeia. Embora prevaleça nos dias atuais a idéia de um conhecimento científico produzido em conformidade com determinadas normas, a ciência e a tecnologia não são as únicas formas de intervir no mundo.

O viés epistemológico que marca o currículo dominante afeta a possibilidade de percepções plurais do mundo e dos conhecimentos. Então, o

(...) contraste de perspectivas, a consideração das crenças pessoais e sociais, a busca por diferentes caminhos, as dúvidas dos alunos, o trabalho em colaboração, a participação ativa, o pedir posições pessoais, são recursos e atitudes que têm pouco sentido quando “a verdade existe” já descoberta e apenas espera que nos apropriemos dela corretamente para dar conta com precisão de tê-lo feito (Sacristán, 1995, p. 101).

d) a multiculturalidade caracteriza-se, também, pela possibilidade de se cultivar e oportunizar o desenvolvimento de diferentes capacidades dos sujeitos, o que dá sentido à promessa da educação geral do cidadão e atenção a todas as suas dimensões.

Mecanismos como a avaliação escolar tendem a restringir estas possibilidades tolhendo o pleno exercício da observação, da comunicação, da tomada de decisões. A avaliação, na atitude de medir o rendimento escolar, enfatiza o intelectual, em detrimento da dimensão social, afetiva, estética, motora, manual ou ética dos alunos. E dentro do intelectual, a recepção e a memorização em detrimento de outras possibilidades intelectuais, como o desenvolvimento da capacidade de análise, crítica e elaboração pessoal.

e) A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula. Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e de espaços escolares, nas possibilidades de manipulação de materiais e mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores.

A conduta física e social em relação ao currículo multicultural é uma dimensão diferenciada de muitas culturas e subculturas pertencentes a determinados grupos sociais.

Maneiras, formas de expressão, usos no trato social, capacidade de permanecer dentro das normas impostas, etc., são aspectos pelos quais, de forma sutil, se evidenciam as variações interculturais (Sacristán, 1995, p. 103).

f) A escola como instituição surge e funciona como agência de assimilação da cultura predominantemente estabelecida. As práticas metodológicas e organizativas nos sistemas escolares compõem uma herança que impõe uma tendência à homogeneização.

Tendo presente as reflexões acima, concordamos com Candau (1998) quando afirma os critérios básicos para promover processos educativos que respeitem à perspectiva multicultural crítica. É fundamental:

- a) compreender a educação como prática social em relação com diferentes dinâmicas presentes na sociedade;
- b) articular em nível de políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais com a construção da igualdade e da democracia;
- c) influenciar e envolver todas as dimensões do processo educativo e seus atores, não reduzindo a educação multicultural crítica a algumas situações ou atividades específicas;
- d) questionar nas ações pedagógicas e nas políticas públicas, bem como, na seleção de conteúdos o etnocentrismo presente explícita ou implicitamente;
- e) trabalhar os ritos, símbolos e imagens presentes no dia a dia da escola, atingindo não somente o currículo explícito mas o currículo oculto e as relações entre os diversos agentes do processo educativo.

Tais aspectos constituíram-se em tarefa fundamental no encaminhamento das ações que buscaram elaborar um currículo multicultural para as escolas indígenas, mas que, também, procuraram discutir e aprofundar estas questões com todos os educadores do Estado de Santa Catarina.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANAU, V. M. F., Interculturalidade e educação escolar. **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo, 1998.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, V. M. F. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A. **Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** Cadernos de pesquisa. São Paulo, n° 102, p. 89-107, nov. 1997.

COSCODAI, B. T. **Quando uma diferença é posta como uma deficiência: reflexões sobre três histórias**. Florianópolis, 1994. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina

JORDÁN, J. A. **La escuela multicultural: un reto para el profesorado**. Paidós: Barcelona, 1995.

- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. **Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. São Paulo, 1998.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.
- REGO, M. A. S. (org.) **Teoría y práctica de la educación inter-cultural**. Santiago de Compostela: PPU/Universidade de Santiago de Compostela, 1994.
- SANTOS, L. L. de C. P. dos; LOPES, J. de S. M. **Globalização, multiculturalismo e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas : Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAUL, A. M. **A construção do currículo em processo**. São Paulo: PUC/SP, 1994 (mimeo).
- SILVA, T. T. da. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

