

Coleção ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO
Coordenadores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili

1. Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação
Tomaz Tadeu da Silva (Org.)
2. Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública
Pablo Gentili (Org.)
3. Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais
Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (Orgs.)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.).
– Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Vários autores.

ISBN 85.326.1505-8

1. Escolas públicas – Brasil – Currículos 2. Professores – Brasil – Formação profissional 3. Reforma de ensino – Brasil 4. Sociologia educacional – Brasil I. Silva, Tomaz Tadeu da. II. Moreira, Antonio Flávio Barbosa.

95-3204

CDD-370.710981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Formação de professores : Educação 370.710981

**Tomaz Tadeu da Silva
Antonio Flávio Moreira
(Orgs.)**

**Antonio Flávio Moreira, Rob Gilbert,
Henry A. Giroux, J. Gimeno Sacristán,
Regina Leite Garcia, Peter L. Maclaren,
Philip Wexler, Tomaz Tadeu da Silva
(autores)**

Territórios Contestados

O currículo e os novos mapas políticos e culturais



VOZES

Petrópolis
1995

80239

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais geral: o da educação multicultural. Por outro lado, a busca de um currículo multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: *a capacidade da educação para acolher a diversidade*. Partiremos da observação de que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura escolar não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral.

Este esclarecimento prévio marca nosso argumento com uma dupla intenção. Por um lado, como necessidade para entender os problemas particulares relativos às minorias, dentro de um quadro mais geral que ajude a compreender, em todas as suas dimensões, a importância de se diversificar a cultura escolar. Por outro lado, pensamos que apenas abordando a questão dessa forma poderemos formular estratégias de maior profundidade dentro das quais adquiram sentido as ações mais delimitadas que possam ser empreendidas. Embora tenha-se que enfrentar as mudanças com ações pontuais e sucessivas, convém concebê-las de forma global, para entendê-las em toda sua complexidade e dar, assim, sentido e ordem às ações concretas.

Por outro lado, em que apoiaremos a esperança de que se podem modificar os mecanismos dominantes na escola para dar acolhida a uma cultura muito delimitada, como a cigana, sem

modificar seus padrões gerais, para acolher outras diferenças que até podem ser mais fáceis de se atender? Não esqueçamos que os padrões de funcionamento da escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização.

Para aquelas pessoas que buscam soluções para problemas concretos, talvez possa parecer que estamos complicando desnecessariamente o tema, ao ver que nos distanciamos das respostas, em termos práticos, a suas preocupações, mas temos a primeira impressão de que a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo. As situações mais freqüentes de interculturalismo são caracterizadas pela intenção de pura assimilação ou de integração de uma subcultura a partir de outra cultura e de outra prática que são dominantes. Muito raramente se parte de um biculturalismo, no qual as culturas tenham a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível.

Em outras palavras, o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a "representatividade" cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Nossa conclusão final será que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos não apenas para ciganos, mas para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, muita variação. Será, quando menos, mais difícil que o ensino se abra a culturas distantes daquela em que está situado se não respeita um certo multiculturalismo interno. A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos. Não irá admitir facilmente outras práticas e outras idéias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda a história da escolarização.

Nesse quadro, os problemas não têm fácil solução, nem se podem esperar receitas simples, embora seja sempre possível começar o caminho. Não esqueçamos que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das idéias que as legitimam. Como bem sabemos, tudo isso evolui muito lentamente e com muitas contradições.

A necessidade de uma formulação geral não significa que até que a totalidade do pensamento, das práticas e das instituições mudem não seja possível nenhuma medida concreta, como, por exemplo, a de tratar da cultura cigana. Diria até que são os problemas de multiculturalismo concreto (marginalização das minorias étnicas, da mulher, etc.) que ajudam a questionar o monolitismo e o etnocentrismo cultural da escolaridade que conhecemos.

Referiremos implicitamente a discussão à escolaridade obrigatória, fundamentalmente. Não porque apenas aí tenha sentido colocar-se o problema, mas porque é esse o lugar no qual se deve analisar a necessidade de uma cultura geral inclusiva para todos. Além de razões éticas e democráticas de caráter geral, não podemos esquecer um argumento de urgente observação: enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê

refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades.

A CULTURA ESCOLAR É MAIS QUE CONTEÚDOS

Antes de falar de currículo multicultural são necessárias algumas observações, para clarificar a partir de que perspectivas conceituais estamos nos movendo. O que pode ser um currículo cultural e como conseguir que o currículo tenha essa condição na prática depende, em primeiro lugar, do que se entende por currículo e, em segundo lugar, do que entendemos por multiculturalidade. Constitui um consenso bastante aceito que o conceito de currículo tem acepções que cobrem realidades diferenciadas, que se projetam em formas de analisar e conceber a prática, a partir das quais se dá sentido às estratégias e políticas para mudar a realidade.

Se aceitamos, por exemplo, que o currículo é a mera especificação, em um documento, tão exhaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula, o problema de se chegar a um currículo multicultural será relativamente fácil de ser resolvido, uma vez aceita sua necessidade. Bastará revisar os conteúdos mínimos que são regulamentados pelas administrações educacionais e as programações realizadas pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas áreas ou em algumas delas, como as Ciências Sociais e a Linguagem, por exemplo. Seria introduzido aquilo que atualmente não faz parte do currículo ou se suprimiriam certos estereótipos culturais ou, ainda, se tornariam plurais visões etnocêntricas, dando aos conteúdos uma perspectiva diferente.

Seria mais difícil fazer com que essas mudanças se plasmassem na prática da aprendizagem dos alunos, porque para isso seria preciso que fossem mudadas outras coisas que não são tão fáceis de serem alteradas. Não obstante, lutar para que a dimensão cultural seja considerada quando se decidem e se apresentam as prescrições culturais é importante, na medida em que o currículo escrito, expressão dos conteúdos que são regulamentados para a escolaridade, tem o valor de legitimar uma determinada perspectiva, embora acreditemos que seu poder determinante para a prática seja muito limitado.

CURRÍCULO REAL VERSUS DECLARAÇÕES DE INTENÇÕES

Uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas na sala de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar — e também aquilo que deixam de aprender — é mais amplo que essa primeira acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materias com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem — impõem — todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Currículo não é agora a declaração de áreas e temas — seja ela feita pela administração ou pelos professores —, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a “cultura vivida” realmente nas salas de aula. Muitas dessas aprendizagens são fruto de experiências planejadas para dar cumprimento à lista de matérias e de temas ou objetivos, mas outras não. Em todo caso, o que se planeja e se prevê ocorre de forma nem sempre coincidente com a prevista. Pensemos, como princípio geral, que os conteúdos das matérias serão sempre “excedidos”. Como afirma Stenhouse (1984, p. 27), uma coisa é o currículo considerado como uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse na escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula,

fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. (Gimeno, 1991; Cornbleth, 1990; Grundy, 1991). A alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente.

Clarifiquemos isso com um exemplo. Os currículos de língua dizem que essa área se compõe de objetivos e conteúdos para desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, mas é duvidoso que na prática real eles sejam sempre alcançados e até mesmo que sejam sempre buscados. Nas práticas cotidianas o currículo de língua é outro, não de todo coincidente com o primeiro: nem sempre os alunos podem comunicar e expressar o que sentem e pensam, nem todos podem fazê-lo de forma igual, fazem-no em torno daquilo que se lhes pede e não em torno daquilo que para eles seria mais significativo, em tarefas acadêmicas nem sempre atrativas, onde se abandona os códigos da linguagem oral para responder ao professor, onde existem normas implícitas sobre o que se pode dizer e o que tem que se calar, assim como o código lingüístico que é permitido utilizar. Obviamente, o currículo real da língua não é de todo coincidente com aquilo que denominamos a matéria de Linguagem.

Não basta, projetando o exemplo, introduzir nos conteúdos dos documentos curriculares ou mesmo nos livros didáticos uma perspectiva multicultural. A idéia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação.

Deveríamos partir do pressuposto de que o conhecimento não é um objeto manipulável e transmissível como se fosse uma realidade física, algo externo àqueles que o possuem, que pode ser refletido em um suporte qualquer (livro, filme, etc.). O conhecimento, para aqueles que o possuem, se concretiza, antes, no processo de conhecer. Nesse processo conta o contexto exter-

no e interno de quem conhece, isto é, a experiência vivida em torno do conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno. Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objeto a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.

A importância desse aspecto é crucial ao se discutir a incorporação de perspectivas ou componentes curriculares, como é o caso dos conteúdos relacionados com a multiculturalidade, em torno aos quais se pretende, não já uma assimilação, mas a transformação de formas de pensar, sentir e comportar-se. Naturalmente, o currículo multicultural, relativamente fácil de formular na primeira acepção — como introdução de perspectivas diferentes e acolhida de outras culturas nos conteúdos que são propostos na escolarização — é alcançado ou não na experiência curricular real dos alunos na sala de aula, que é a que deve ser realmente multicultural. Não podemos nos contentar em introduzir uns quantos temas a mais. Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os *processos* internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.

Esta perspectiva sobre o currículo real implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humanas. Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos; sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem. O currículo multicultural exige, pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação muito mais sutis.

O CURRÍCULO SEMI-ELABORADO: OS MATERIAIS

Entre a acepção ou moldagem do currículo como conjunto de declarações ou planos, onde se recolhem os objetivos ou conteúdos que se diz que vão ser ensinados, e o currículo real que se desenvolve na prática, existe uma elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos. Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura.

Nesse aspecto, é preciso trabalhar em duas direções: criar materiais específicos para objetivos concretos e revisar o conteúdo, os exemplos, as ilustrações, etc., dos materiais existentes, já que eles costumam ser fonte de visões demasiadamente etnocêntricas e desvalorizadoras da experiência cultural de outros grupos. Sleeter e Grant (1991) descobriram que, nos livros didáticos dos Estados Unidos, as referências à raça branca são predominantes, em contraste com outros componentes raciais dessa sociedade, como asiáticos, negros, hispânicos ou índios. Em nosso contexto, Calvo Buezas (1989) encontrou ausências e deformações parecidas, relativamente à cultura cigana. Os textos não representam por igual as perspectivas culturais dos grupos que compõem uma sociedade multirracial. Essa carência de uma perspectiva multicultural nos livros didáticos aparece ainda mais em sociedades mais homogêneas como a nossa.

CURRÍCULO INTERNO E CURRÍCULO EXTERNO

Gostaria de assinalar um último aspecto conceitual sobre o que se entende por currículo e sua repercussão, na intenção de buscar uma cultura escolar que reflita a multiculturalidade.

A escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e com-

portamentos adquiridos fora das escolas. Este princípio de caráter geral tem uma validade maior quando nos referimos ao conhecimento social. As idéias acerca de como são os homens, os povos, as relações entre esses, os parâmetros para entender as diferentes manifestações de suas culturas, têm pouco a ver, me arriscaria a dizer, com as aprendizagens escolares. O cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, a fala cotidiana dos adultos e dos grupos de amigos, estão cheios de estereótipos culturais, de crenças, de valorações sobre o que são os diferentes povos, nações, religiões e culturas. A forma como um cidadão normal representa um muçulmano, um negro, um judeu ou um cigano tem a ver com a experiência cotidiana reunida por esse “currículo extra-escolar” que é proporcionado por todas essas fontes de conhecimento, de crenças e de sentimentos.

A perspectiva multicultural ou a ausência da mesma no conhecimento social é uma condição que afeta decisivamente os indivíduos através desse “currículo extra-escolar”, muito mais potente que as aprendizagens escolares que podem ser previstas e sistematizadas. São esses meios os artífices de uma certa homogeneização da perspectiva cultural oferecida aos cidadãos, selecionando visões enviesadas a respeito, não já do que são outras culturas, distantes ou diferentes das dos grupos dominantes que elaboram suas mensagens, mas a respeito da variedade cultural do mesmo grupo no qual vivem. A influência dos meios, que têm a virtualidade de nos aproximar dos diferentes grupos humanos, pode caminhar também contra uma visão pluralista daquilo que constitui o conhecimento e a experiência humana. Naturalmente, na medida em que a educação escolarizada não intervém na crítica e depuração desse conhecimento social extra-escolar não é ativa em um âmbito de socialização tão decisivo para os indivíduos. A simples abstenção do currículo escolar, ao não intervir nesse outro currículo extra-escolar é já, por si, uma posição ativa da escola diante da multiculturalidade.

Ressaltar o valor e a força do currículo extra-escolar deve servir para os educadores moderarem as expectativas de seu poder de intervenção a partir da escola, fazendo com que a perspectiva multicultural seja formulada a partir de coordenadas mais amplas que as do currículo escolar, com frentes de atuação muito diversas, e com que se proponham estratégias didáticas que vinculem o

conhecimento escolar relativo ao tema que nos ocupa com as aprendizagens de origem externa à escolaridade. Neste caso, como em muito outros, o ensino é uma alavanca de potência muito limitada para a conquista de um objetivo que afeta crenças e comportamentos muito enraizados nas sociedades e nos distintos grupos humanos.

Das observações anteriores, se deduz que quando falamos de currículo multicultural, devemos estar conscientes de que se pode e se deve trabalhar por sua implantação a partir de diferentes enfoques, que implicam estratégias práticas a executar em âmbitos muito diferentes. A realidade enfrentada por cada uma dessas perspectivas, necessariamente complementares, oferece pontos de atenção peculiares, com graus diferentes de resistência.

O QUE É O MULTICULTURALISMO NO ENSINO?

Um segundo tema de reflexão está relacionado com a idéia mesma de multiculturalidade, pois este é outro conceito ao qual se atribuem significados diversos que sugerem desafios e possibilidades desiguais para o ensino. Fala-se de estudos étnicos no ensino, de educação multiétnica, de educação transcultural, de educação bicultural, de pluriculturalismo e de multiculturalismo, com significados e propósitos muito diferentes em cada caso e em outros. O termo currículo multicultural é ambíguo e enganador, porque sob esse rótulo cabem perspectivas muito diferentes sobre o que é conhecimento e como adquiri-lo (Gibson, 1984; Hulmes, 1989). O conceito de multiculturalidade em educação faz referência a acepções que supõem objetivos diversos, com fundamentos ideológicos cujas fronteiras nem sempre são claras e evidentes. A educação multicultural pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional; emprega-se como instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade para com minorias étnicas; pode-se formulá-la como programas diferenciados para que diversos setores culturais de uma sociedade encontrem ambientes educativos apropriados a cada um; pode-se entendê-la como uma visão não-etnocêntrica da cultura que acolha o pluralismo cultural sob qualquer faceta.

A opção que pode ser instrumentalizada em um sistema de ensino, através do currículo multicultural, depende de uma decisão política e social prévia. Tomar essa decisão implica perguntar até que ponto uma sociedade admite que é multicultural (o que não é o mesmo que ser multirracial ou ter em seu seio minorias étnicas) e, depois, qual perspectiva adotar a esse respeito: a *assimilacionista* (assimilação de minorias dentro da cultura dominante), o *pluralismo cultural* (proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações) ou a *multiétnica* (que considera que nas sociedades de países desenvolvidos, como é o caso da Austrália, dos Estados Unidos ou do Reino Unido, existe um biculturalismo de fato e seria necessário fornecer competências aos indivíduos das várias culturas).

Do ponto de vista prático, sob o rótulo de currículo multicultural englobam-se dois tipos de atuações básicas: a) os programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou de imigrantes; b) as atividades e formulações dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica do mundo (Banks, 1991). Como assinala esse autor, para além do objetivo de favorecer as minorias e aprofundar uma visão transcultural do mundo, existe pouca coisa na pesquisa e nas recomendações políticas que possa ser utilizada para abordar o problema.

Essa visão transcultural, como filosofia educativa, seria especificada nos seguintes objetivos (Lynch, 1989): a) desenvolver uma certa empatia para com os outros seres humanos, compreendendo a diversidade, as similitudes, as diferenças e as interdependências; b) conhecer as razões dos conflitos entre seres humanos, no círculo de relações pessoais e das relações dentro de nações ou no contexto internacional; c) desenvolver um compromisso em combater os preconceitos e discriminações, favorecendo a solidariedade e o respeito aos direitos humanos; d) valorizar o significado das realizações de indivíduos e grupos distintos; e) internalizar normas morais de comportamento dentro de sociedades e de um mundo pluricultural; f) desenvolver a compreensão da interdependência entre distintos ambientes, economias e culturas; g) adquirir habilidades práticas, conhecimentos, destrezas e atitudes

apropriadas para se desenvolver em uma sociedade pluralista; h) desenvolver capacidades de imaginação, investigação e de racionalidade para comportar-se responsavelmente no meio cultural, social e ambiental.

Dois fundamentos ou motivações de natureza muito desigual intervêm nos programas multiculturais: 1) a necessidade de integrar as minorias ou massas procedentes de outras culturas no sistema social, através da educação, sem eliminar a cultura de procedência, fazendo-o num sistema de escola única com um currículo comum, evitando a rejeição às instituições escolares por parte das minorias — o que seria, certamente, uma rejeição à sociedade. Levar isso em consideração é uma medida preventiva para aliviar o fracasso escolar a que dá lugar enfrentar um sistema de valores e de conhecimento muito alheio ao de origem; 2) por outro lado, uma motivação democrática e ética pelo respeito a outras culturas diferentes da própria na escolarização de seus membros. Uma idéia que leva a colocar a necessidade de um certo relativismo cultural que combata o etnocentrismo em sociedades plurais. São pulsões contraditórias e complementares em busca de programas pluriculturais.

Em todo caso, não se deveria esquecer que a pretensão de proporcionar a todos uma visão multiétnica ou transcultural pode ser vista, tanto pela cultura dominante como pelas minorias segregadas, como uma ameaça à própria identidade que crêem dever preservar. Afeta a identidade cultural e nacional de grupos e povos inteiros. De fato, os países que já têm larga experiência na aplicação de programas desse tipo têm encontrado resistências para poder implantá-los e mantê-los (Tomlinson, 1990). Resistências que vêm não apenas daqueles grupos e pessoas que têm que ceder espaço à cultura de outros, mas também de grupos minoritários que vêem na assimilação uma ameaça à sua sobrevivência. Em certos casos, estes não reivindicam a integração, mas a inserção ou inclusão, apenas para eles, de sua própria cultura no sistema educacional de todos. O multiculturalismo como pluriculturalismo é uma espécie de relativismo que elimina limites na identificação de ambos os grupos.

O tema do multiculturalismo não pode ser separado das condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade. O

currículo multicultural nos sistemas educacionais atuais de alguns países europeus desenvolvidos, que também começam a se insinuar no nosso país, tem fundamentalmente sua origem nos movimentos migratórios, consequência da descolonização e da saída de mão de obra dos países subdesenvolvidos para os de economias mais atrativas nas quais possam sobreviver. Tem havido uma certa assimilação dos imigrados aos usos sociais e à economia, mas não se suprimiu a cultura de origem, que serve inclusive para a coesão e a manutenção da identidade diante da marginalização e da rejeição. Ao ter que escolarizar os descendentes dos imigrantes, a escola se vê frente à atipicidade de contar com alunos de costumes, formas de pensar e valores que contrastam com a cultura que é reproduzida pelos currículos atuais dos sistemas educacionais. A pressão migratória se manterá enquanto existir uma forte divisão entre ricos, de um lado, e pobres que não podem viver em seus lugares de origem, de outro. Nessas condições sociais, o multiculturalismo será um desafio importante das políticas escolares e do currículo, um desafio que seria conveniente antecipar.

Sem referir-se apenas a situações de marginalização dos grupos sociais, o fato multicultural se apresentará em contextos como o da integração europeia, quando vão se permeabilizar as fronteiras nacionais, quando se integrarão economias, sistemas de conhecimento e tecnologia; quando a livre circulação de trabalhadores e profissionais gerará uma expectativa de desenvolvimento pessoal em contextos muito variados. Estamos diante de povos que, embora compartilhando, de certo modo, uma tradição cultural comum, têm sua própria língua, sua própria história e suas próprias tradições. Precisam se conhecer e se compreender. Em contraste com essa realidade, as análises comparadas dos currículos de diferentes países mostram uma progressiva convergência para a uniformidade.

Pode-se falar de multiculturalismo referindo-se a outras situações, com uma origem bem distinta. Essa situação se coloca em estados plurinacionais, quando houve migrações massivas do campo para as cidades; há problemas de multiculturalismo quando, em um sistema educacional, ou em uma mesma escola, confluem populações com religiões diferentes ou línguas diferentes; pode-se traduzir o exemplo às subculturas que se aglutinam em torno das diferenças de gênero. Finalmente, coloca-se o

problema do multiculturalismo como a necessidade de incorporar as minorias discriminadas.

A distância entre culturas e subculturas, as valorações que uma cultura faz de outra, os conflitos entre elas, as atitudes de membros de umas para com os de outras são muito diferentes em uma situação e em outra; como o são as possibilidades de assimilação, de co-penetração ou de hibridização, no momento de se colocar o desafio do multiculturalismo. As estratégias convenientes para estimulá-lo, no ensino, assim como as dificuldades que surgem em cada caso, são singulares. Não é a mesma coisa falar de multiculturalismo entre judeus e cristãos, cujas diferenças básicas se circunscrevem ao fato religioso, podendo confluir em todas as demais dimensões culturais, ou o caso do multiculturalismo que se cria nas sociedades bilingües, entre grupos de cultura semelhantes, ou o que se coloca na confluência da Europa Ocidental com a imigração de magrebes ou, ainda, na integração da cultura cigana na cultura mais ampla, quando os ciganos não estão apenas marginalizados, mas, além disso, recebem sinais evidentes de rejeição e têm sido, até mesmo, perseguidos.

A singularidade de situações de multiculturalidade dificulta a disponibilidade de esquemas conceituais e de modelos pedagógicos válidos, extrapoláveis de certos contextos para outros, para além da clarificação de um conjunto de idéias e de objetivos. Em todo caso, as estratégias de aproximação multicultural terão que ir além dos programas que possam ser estabelecidos na escola. Como comentamos, se em outros âmbitos da socialização dos cidadãos, o currículo escolar é pouco eficiente, o será menos neste, que depende de aprendizagens enraizadas na vida cotidiana e nas atitudes que se respiram na rua, na família, etc. O pensamento educacional em torno dessa problemática aparece como algo embrionário no momento. Terá que articular perspectivas que contemplem a origem sócio-histórica — que empresta singularidade a cada situação — com uma filosofia favorável para com o pluriculturalismo, tratando de extrair experiência válida da análise crítica e da avaliação das experiências muito diversas que se estão realizando. Mas, além disso, terá que realizar uma análise crítica de como, internamente, a escola pode atender à diversidade, em suas práticas. Como ocorreu em outros movimentos e idéias na história da escolarização e do currículo, a origem do

problema do multiculturalismo e o desafio para estabelecer um esquema para sua compreensão é prático: deduz-se de uma necessidade social real, de um conflito presente já nas sociedades e que se manifesta também na escolaridade.

MULTICULTURALISMO INTERNO E PRÁTICAS ESCOLARES

Para progredir em direção a um pensamento coerente nesse sentido e poder abordar em todas as suas dimensões a aspiração ou o problema da multiculturalidade, creio ser conveniente resgatar um sentido mais radical desta, que está na raiz de toda cultura, e que revela um fato muito fundamental. Vemos o conflito multicultural como evidente quando se juntam ou colidem duas culturas, mas ele é interno a qualquer cultura, desde que essa tenha uma complexidade média. A diversidade entre culturas, a partir de cuja constatação se coloca o currículo multicultural, passa muitas vezes por alto o fato de que toda cultura é em si mesma plural, sobretudo quando tem um denso peso demográfico e se espalha geograficamente. A cultura é possuída de forma desigual por cada um dos indivíduos do grupo social ao qual se refere ou por subgrupos dentro do grupo mais geral. Todos vivemos ao lado de semelhantes que estão próximos a nós e dos quais diferimos culturalmente. Dos contrastes entre esses semelhantes às diferenças de origem étnica entre grupos de procedência muito diferentes, as diferenças são apenas de grau.

Aquilo que se apresenta como mais homogêneo dentro de cada cultura é o “relato” que faz cada grupo cultural — os indivíduos que podem e estão capacitados para fazê-lo — daquilo que entende como sendo sua cultura, a forma como um grupo representa para si próprio sua identidade cultural; essa homogeneidade se traduz em uma simplificação do “texto” que é elaborado para reproduzi-la, centrado nos aspectos que os que decidem consideram essenciais. Um desses “textos” é o currículo escolar. O currículo não pode abordar o encontro entre culturas “mais distantes” entre si quando não responde com representatividade nem sequer à cultura na qual surge e à qual pretende servir, pois todo currículo costuma ser uma visão e uma seleção cultural enviesadas.

O primeiro problema que a intenção da multiculturalidade deve abordar é o de sensibilizar as pessoas sobre algumas condições do currículo dominante, relacionadas com o multiculturalismo interno a toda cultura e seu reflexo no ensino. É imprescindível prestar atenção a essas condições e modificá-las, se a intenção for a de introduzir a diversidade no ensino:

A) A cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e por esse currículo real que se plasma nas práticas escolares ou por aquele que vemos refletido nos materiais pedagógicos — especialmente nos livros didáticos — está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos, dimensões ou invariantes da cultura da sociedade na qual surge o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola.

Constitui, pois, o resultado de um processo de filtragem, que, às vezes, supõe limitações e mutilações para todos e que, em outros casos, constituem limitações e mutilações para os alunos em situação de desvantagem. Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de atenção a essa falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia. A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, 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 ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as conseqüências dos consumismo e muitos outros temas-problema que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente. Essa característica é sumamente importante, dado que o multiculturalismo tem como uma de suas pretensões abordar os pontos comuns e os de fricção entre culturas e subculturas.

A seleção do currículo, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola. O princípio do construtivismo psicológico — agora tanto citado, para recomendar aos professores que conheçam os significados prévios que têm os alunos sobre os novos conceitos que vão lhes ensinar, a fim de que ocorra uma aprendizagem significativa — não dá atenção ao estranhamento cultural que advém do fato de que a cultura escolar costuma ter pouca conexão com a experiência vital dos alunos, e muito menos com a experiência dos que estão socialmente em desvantagem. Essa distância é muito mais grave nos adolescentes que, em determinados grupos e classes sociais, dispõem de uma cultura de grupo, totalmente distanciada dos valores dos adultos. Como afirma Giroux (1989), os educadores — e o currículo, por extensão — que rejeitam conhecer a cultura popular como uma base de conhecimento significativa, geralmente desvalorizam os estudantes, ao rejeitar trabalhar com o conhecimento que esses possuem, eliminando assim a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que ligue o conhecimento escolar com as diversas esferas que ajudam a constituir a vida cotidiana.

B) O viés cultural subjacente à seleção de conteúdos se acentua pela falta de correspondência entre a universalização da escolarização e a falta de transformação dos conteúdos e práticas pedagógicas para dar acolhida à diversidade colocada por uma população tão heterogênea no sistema escolar. A escolarização universal de todos os cidadãos em uma etapa da educação obrigatória, sob um currículo inclusivo, com um importante núcleo cultural comum, numa escola para todos, supõe, na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional.

A diversidade de partida de toda uma massa muito diversificada de alunos diante das exigências escolares, o desigual capital cultural de origem familiar e social, em geral, que carregam os alunos à escolarização, as desiguais 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. As finalidades da educação e dos conteúdos escolares são avaliados e pesados de forma muito desigual pelos diferentes grupos de pais, de alunos e de agentes sociais em geral (Sirotnik, 1988), mas a resposta dos conteúdos é bastante uniforme.

Esta situação tem sido suficientemente tratada pela sociologia do conhecimento escolar, e se expressa com evidente clareza no êxito desigual que obtêm no sistema escolar os alunos procedentes de diferentes grupos sociais. Tem sido, igualmente, uma constatação da avaliação de experiências e práticas pedagógicas: a gama de atividades propiciadas aos alunos é muito restrita e elas são iguais para todos, assim como o são as exigências e o conteúdo dos quais se ocupam. As soluções que se têm dado, desde a organização escolar até a diferenciação do currículo, para resolver este problema, têm ido mais na direção de classificar os alunos para homogeneizar o tratamento pedagógico do que no sentido de tornar possível que as diversas culturas possam se expressar nas escolas, sem que as diferenciações curriculares — camufladas na opcionalidade e na oferta de conteúdos paralelos — suponham uma diminuição da igualdade de oportunidades.

Uma transformação em direção à multiculturalidade deve abordar o problema da diversidade das culturas de origem dos alunos no sistema escolar universalizado e de competências para poder apropriar-se do currículo comum sem trair o princípio de uma cultura básica comum a serviço da igualdade de oportunidades.

C) O viés epistemológico que têm os conteúdos, enquanto modelos de entender o mundo, é outro aspecto sutil do currículo dominante que afeta a possibilidade de percepções plurais do mundo e que tem relação com a multiculturalidade interna.

Os homens, sob diferentes culturas, facetas de atividade e modos de pensar, têm elaborado e praticado diferentes formas de conceber o conhecimento válido para entender as realidades físicas, sociais e espirituais. Têm praticado também formas muito diferentes de expressão dessa variedade nas maneiras de conhecer e

de sentir o mundo. Nas sociedades industrializadas e nas culturas dominadas pela projeção que o chamado conhecimento científico tem na economia e em todas as atividades sociais, através de suas aplicações tecnológicas, o modelo de racionalidade mais dominante tende a se converter em monolítico. A ciência e a técnica são não apenas elementos para intervir no mundo, mas toda uma cosmovisão que repercute em formas de ver toda realidade, de valorizar as atividades humanas, os produtos e facetas das culturas. As formas de pensar e comportar-se qualificadas de "científicas" compõem toda uma ideologia (Habermas, 1984). O modelo de racionalidade dominante se estende aos mais diversos âmbitos da vida, e não já apenas ao trato com os objetos e as realidades materiais. Como assinala o autor citado, industrializam-se e planificam-se as formas de existência e de tráfico social. As tradições culturais, as cosmovisões das culturas e toda legitimação desaparecem diante do modelo de racionalidade que é imposto pelo progresso científico e tecnológico.

Essa ideologia tem duas projeções na educação: por um lado, na seleção que faz dos conteúdos que formam currículos cada vez mais ligados às atividades econômicas e profissionais, o que se traduz em ir privilegiando, desde muito cedo, os conhecimentos que são considerados mais pragmáticos: as ciências e os idiomas modernos, em detrimento das humanidades, do conhecimento social em geral, das artes, etc. As necessidades dos indivíduos ficarão relegadas a um segundo plano, a não ser que essas sejam estudadas, também nesse caso, pela "ciência" psicológica. O código racional ou realista, como o chama Lundgren (1983), impõe um modelo de pensamento e de cidadão.

Por outro lado, o cientificismo se projeta no conceito de profissionalidade do docente, nas formas que temos de legitimar o pensamento pedagógico e na técnica educativa. As derivações de tal ideologia, através de mecanismos muito diversos, chegam à mentalidade ou à epistemologia implícita dos professores e se projetarão no conhecimento ao qual se dá prioridade, na distribuição do tempo escolar, na seleção e ponderação de tarefas acadêmicas, no tipo de conhecimento exigido, assim como nas formas de avaliá-lo. Essa epistemologia, uma vez assumida como uma espécie de mentalidade pedagógica, tem conexão com determinadas preferências por certos métodos, estilos pedagógicos e

formas de controle (Gimeno, 1991, p. 216 ss.; Pope & Scott, 1984). 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.

Este viés epistemológico no currículo submetido ao pragmatismo e à ideologia dominante tem sérias implicações na multiculturalidade, ao deixar rejeitadas ou relegadas a um segundo plano todas as elaborações feitas pelas culturas, os significados elaborados pelos indivíduos, seus próprios parâmetros culturais. A ciência é uma linguagem que, no que tem de universal, facilita a comunicação entre os seres humanos. Só que seu predomínio pode desalojar o conhecimento social, as humanidades e as artes do currículo escolar, sendo esses âmbitos ou dimensões culturais aqueles nos quais mais se podem apreciar as peculiaridades dos grupos humanos e das culturas, que é o terreno no qual surgem os conflitos e as incompreensões.

D)O discurso educacional em torno do que deve ser a educação geral, aquele que defende o tratamento da personalidade em todas as suas dimensões e possibilidades, não tem podido, ao menos por enquanto, combater o viés dos conteúdos e das práticas escolares na hora de cultivar certas dimensões do indivíduo em detrimento de outras. A escola dominante não é multicultural, no sentido de que a cultura oferecida pelo currículo é, antes, unilateral, no que se refere às oportunidades de desenvolvimento das diferentes capacidades humanas.

A cultura escolar enfatiza o intelectual, em detrimento da dimensão social, afetiva, estética, motora, manual ou ética dos alunos. E, dentro do intelectual, a recepção e memorização, em detrimento de outras possibilidades intelectuais, como o desenvolvimento da capacidade de análise, crítica e elaboração pessoal. Os estudos sobre atividades dominantes nas salas de aula e o sentido comum de qualquer observador não deixam lugar a dúvidas. Os padrões de exigência das tarefas acadêmicas se restringem a certas possibilidades muito limitadas. Inclusive, dentro dessa estreita gama de

atividades que são praticadas nas salas de aula, as exigências para avaliar o rendimento escolar restringem ainda mais as possibilidades de expressão dos alunos. O ser humano, na vida normal, exercita a observação, a comunicação, a aprendizagem, a tomada de decisões ponderadas, a expressão, a manipulação de objetos e instrumentos em situações muito mais variadas do que na escola. Não poderia ser de outra forma, mas o ambiente escolar não tem que ser, necessariamente, tão limitador.

Praticam-se atividades que exigem que se exercitem potencialidades pessoais muito limitadas, mas a exigência que serve para determinar o rendimento — a avaliação — as restringe ainda mais. O sentido de excelência e de êxito escolar se limita a uma gama estreita de possibilidades dos alunos. A multiculturalidade, nesse sentido, exige a possibilidade de realizar a promessa da educação geral do cidadão e a atenção a todas as dimensões de seu desenvolvimento potencial. A escola não pode abordar a compreensão das diversas culturas e o diálogo com elas quando sua cultura interna é tão restrita. Em primeiro lugar, por um imperativo de caráter ético e humanístico; em segundo lugar, por uma exigência social: na medida em que os indivíduos mostram capacidades diferenciadas, capacidades que não são alheias à cultura de origem, a restrição de competências pessoais implícitas num conceito restrito de êxito escolar limita as possibilidades dos sujeitos e dos grupos sociais.

E)A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas *comportamentos* dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas.

As possibilidades de desenvolver-se fisicamente na educação infantil, por exemplo, são muito diferentes dos padrões mais estritamente escolares que se vão impondo desde a educação primária até a universitária. Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação dos materiais e do mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores.

Se destacamos a importância desse modelo de conduta física e social em relação ao currículo multicultural, é porque essa dimensão é uma característica diferenciadora muito evidente das culturas e das subculturas pertencentes a determinados grupos sociais. Maneiras, formas de expressão, usos no trato social, capacidade de permanecer dentro de normas impostas, etc., são aspectos pelos quais, de forma sutil, se evidenciam as variações interculturais. Sentar-se adequadamente na carteira, ter ordenadas e limpas as coisas, permanecer aseado, falar somente se perguntado, olhar em silêncio para a frente, permanecer em silêncio um tempo prolongado, usar apenas o material próprio, até que se receba a ordem de que já se pode mover ou trocar de atividade ou lugar é, para os alunos procedentes de determinados grupos sociais, uma pura e simples imposição arbitrária que não é facilmente tolerável.

Que a escola e os métodos pedagógicos impõem uma pauta de socialização para o comportamento é evidente. O que ocorre é que isso não chama a atenção daqueles que, como nós, já estamos socializados nela, mas é muito mais evidente para outras culturas distantes desses usos. A falta de resposta correta às demandas dessa socialização está na raiz de certos conflitos e “desajustes”. É um fato bem conhecido que os alunos homens apresentam mais problemas de conduta nas escolas que as mulheres; que em determinados bairros a “indisciplina”, os conflitos, as agressões e o vandalismo são muito mais freqüentes que nas escolas localizadas nas zonas mais “nobres” da cidade. A cultura dos comportamentos escolares impostos pelo modelo de organização e de disciplina vigentes se torna, simplesmente, distante dos usos, expressões e vestimentas de determinados grupos juvenis. É uma evidência para os educadores de crianças ciganas a dificuldade que essas têm para aceitar, não já a cultura intelectual do currículo, mas aquilo que está implícito no cumprimento de um cronograma, de um horário, ou em qualquer das restrições que são impostas pelo ambiente e pelo funcionamento da escola.

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

neização de tratamentos pedagógicos para com os alunos, algo importante a se considerar, seja ou não pluralista o currículo do ponto de vista da multiculturalidade.

São múltiplos os fatores que contribuem para a taylorização, padronização e homogeneização desse trato pedagógico. Citaremos alguns deles:

1)A estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas, que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries ou graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros. Digamos que o itinerário para a assimilação da cultura explícita escolar tem bem assinalada a trajetória pela qual todos devem continuar, se quiserem se beneficiar dos certificados que se obtêm na escolaridade.

2)A ordenação do currículo especializa seus componentes, atribuindo tempo próprio para cada tipo de conteúdo (atribuindo, assim, professores diferentes a cada um deles e também recursos ou materias didáticos específicos). O conhecimento a ser assimilado está, pois, classificado para ser adquirido por todos, com uma certa distribuição interna, determinada por certos tipos de subculturas especializadas.

3)Na história do sistema educacional, alunos com peculiaridade pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais foram sendo segregados em tipos de escola e de educação, segundo critérios diferentes: escolas para crianças com deficiências, para os mais bem dotados, para trabalhadores manuais. Tem-se tentado taylorizar a própria organização interna de cada escola, também aí separando os grupos por níveis de capacidade ou rendimento.

4)A comodidade profissional dos docentes e a resposta adaptativa desses a certas condições de trabalho não satisfatórias têm conduzido e reforçado a crença de que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea de estudantes, o que repercute num estilo profissional que submete a um mesmo tratamento pedagógico grupos de alunos com uma heterogeneidade interna.

5)Os mecanismos seletivos do sistema escolar e de controle externo e interno sobre os conteúdos que são transmitidos impõem uma cultura de certo modo homogeneizada aos professores,

assim como tipos e níveis de rendimento padronizados aos estudantes, inclusive na escolaridade obrigatória que não é seletiva.

6) A escassa variedade de espaços, de estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem propiciam o uso de fontes uniformizadas de informação, como é o caso do emprego massivo de livros didáticos idênticos para todos, dentro de um mercado com pouca variabilidade de produtos, embora se possam encontrar e aproveitar muitos materiais alternativos nas sociedades desenvolvidas, nas quais existem potentes e variados meios de comunicação e fontes de informação.

Todas essas condições tornam pouco factível o princípio de adaptar o ensino às diferenças dos alunos, há muito tempo admitido no pensamento pedagógico. A cultura homogênea do currículo escolar, organizada no aparato escolar segundo as condições assinaladas, torna pouco verossímil o objetivo de admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos. Uma vez que o sistema e os usos que nele se acolhem funcionam dessa forma, romper essa dinâmica não é fácil. O caso da integração de crianças com deficiências é bem sintomático dos esforços que se devem dedicar para assimilar uma determinada diferença, com a vantagem de que é uma “diferença admissível” para a maior parte dos pais e professores. Quando a diferença ou “atipicidade” do estudante tem conotações sociais, aparecem outros mecanismos de resistência e de rejeição à acolhida do aluno ou do grupo singular. Evidencia-se, então, o conflito, que salta, com frequência, para os meios de comunicação. Os problemas para integrar as crianças ciganas provêm de atitudes sociais de pais, professores, alunos e das dificuldades de que se submetam a um currículo “muito organizado”, num sistema escolar feito à medida para outros grupos — se é que serve para algum. Não é tanto um problema de “textos ou relatos de culturas”, no sentido que comentávamos, mas de capacidade de tolerância diante de um sistema não configurado para eles.

A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL

Já comentamos que o sentido e alcance dos chamados programas multiculturais é muito variado. A partir de uma aceção de

multiculturalismo — como pluralismo cultural para servir o objetivo de compreender, atender a multiculturalidade interna de toda cultura e estimular hábitos mentais e atitudes de abertura para com outras culturas — o importante é colocar a ênfase no planejamento dos conteúdos que formam o tronco comum da escolaridade obrigatória de todos os cidadãos. É o currículo comum para todos que a visão multicultural deve incorporar, para que a integração de culturas se realize dentro de um sistema de escolarização única que favoreça a igualdade de oportunidades. Do contrário, só é possível a assimilação de uns por outros.

Tampouco seria realista, porque ingênuo, um relativismo cultural absoluto dentro do sistema escolar. Afinal de contas, a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar de competências para a participação na vida social, econômica e cultural dominante, sempre melhorável. É óbvio que esta não está configurada por igual para todas as culturas. Também é evidente que toda cultura tem que ser submetida a uma análise crítica, pois, embora seja verdade que, num primeiro momento, devemos aceitá-la e compreendê-la como expressão de um determinado grupo, é também óbvio que nas culturas se ferem direitos fundamentais dos indivíduos ou de alguns deles e existem mecanismos que impedem o desenvolvimento de alguns de seus membros. As castas, ou a desigualdade de direitos para a mulher na sociedade cigana, por exemplo, são concepções e fatos culturais que trazem consigo comportamentos que merecem ser revisados.

A visão multicultural vincula-se com a pretensão de uma educação para a democracia e a tolerância em um mundo que, pela influência dos meios de comunicação, tem, mais do que nunca, a consciência de ser plural; onde os indivíduos, por exigências da economia política, da ciência, da solidariedade e da manutenção da paz têm que se relacionar com povos de tradições culturais muito diferentes. Trata-se de uma visão que pode ser tachada de generalista e inoperante pelos que têm urgências concretas, mas justificável por dois objetivos básicos: por ser mais viável, a longo prazo, para toda a população afetada pelo problema multicultural, e porque apenas essa perspectiva pode “abrandar” os esquemas e mecanismos de funcionamento escolares que tornem mais fáceis os programas de atuação concreta e o respeito,

aceitação e aproveitamento de culturas diferentes da dominante no grupo social.

A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais.

Além da perspectiva globalizadora, em situações determinadas será preciso empreender programas específicos com o fim de abordar o problema que colocam grupos concretos em situações de confluência de culturas.

Que fazer, a partir do planejamento curricular, para favorecer o multiculturalismo? Como decidir os conteúdos que farão parte da educação geral de todos os cidadãos para que representem uma aproximação à compreensão e à participação na cultura na qual se vive, que é variada e multiforme, em lugar de conteúdos ao serviço da reprodução do velho e renovado academicismo, que é o que conforma e a teoria e a prática dominantes de decisão dos currículos?

Uma solução relativamente fácil é a introdução de unidades específicas de conteúdos, com seus correspondentes materiais, dedicados a países, crenças e sistemas culturais mais ou menos distantes do próprio. De qualquer modo, o tratamento dos direitos humanos, individuais e dos povos, deve ter acolhida na educação, como um componente específico. Outra solução está em modificar a área curricular que parece mais propícia à introdução de elementos interculturais. É o caso dos chamados Estudos Sociais, assim denominados por, supostamente, tratarem dos fenômenos e dos fatos sociais em sua globalidade, mas que se têm limitado a minar algumas ciências ou disciplinas do campo social. Em nosso caso foram o resultado de uma agrupação de História e Geografia. Por esse procedimento da justaposição, pode-se continuar reformando o currículo, minando ainda outras discipli-

nas: Economia, Sociologia, Antropologia. Mas essa aglutinação de áreas curriculares não garante que se saia do academicismo com o qual se costumam abordar os conteúdos e se passe a tratar os fatos e problemas sociais como tais, para o que, de imediato, podem contribuir essas e outras disciplinas. Não se trata de excluir o conhecimento elaborado por tais disciplinas, mas de utilizá-lo de outra forma.

A terceira perspectiva e via de solução é mais genérica e mais ambiciosa: introduzir o pluralismo cultural em todos os componentes do currículo que seja possível, partindo de uma mostra representativa do que é a própria cultura, algo que vai além da soma das áreas ou disciplinas tradicionais. Enquanto se mantiver a lógica de selecionar conteúdos a partir dessas, dificilmente se poderá mostrar, analisar e criticar os componentes de qualquer cultura. Sem esquecer a distinção que fizemos no começo, no sentido de que o currículo real tem que ser visto nas práticas, o que exige transformar essas e não ficar na introdução de conteúdos, nem na explicitação dos princípios da educação multicultural.

Os argumentos sustentadores do currículo multicultural conectam-se com a filosofia que fundamenta a educação geral: a função básica dessa não é a de introduzir os estudantes ao conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas capacitar a todos os indivíduos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar nela responsabilmente e melhorá-la. Nesse objetivo geral cabe o que se conhece como “alta cultura”, que condensa a melhor tradição dos grupos humanos, mas é necessário levar em conta também a vida real, os costumes dos homens, os problemas que afetam a todos, os conflitos, as crenças que explicam e orientam suas vidas, todas as formas de expressão que utilizam. Precisamente, o que a educação geral precisa é transformar o sentido dos conteúdos do currículo, desde a caracterização acadêmica dos conhecimentos, firmada pela tradição disciplinar, até a acepção de cultura desenvolvida na Antropologia. Cultura é, ao fim e ao cabo, tudo aquilo que é criado pelos seres humanos.

Um currículo que queira oferecer, justificadamente, um mapa representativo da cultura tem que fazer uma varredura metódica

de aspectos da mesma. É o que Lawton (1983, 1989) denominou de “análise cultural”. Para isso deve-se partir de uma série de parâmetros descritivos que sirvam para analisar grandes campos ou sistemas de uma cultura ou para realizar o contraste entre várias delas. Com uma advertência: o propósito de se planejar um currículo é educativo. Respeitar essa condição supõe responder as perguntas: Que tipo de sociedade temos? De que modo ela se desenvolveu? Como querem desenvolvê-la seus membros? Que tipo de valores e princípios estão implicados na decisão dos meios educativos para consegui-la? Isto é, não se trata apenas de uma análise da realidade tal qual é, mas é necessária uma dimensão histórica e ética, analisando as aspirações dos grupos humanos e do sistema de valores que os guiam.

Uma seleção representativa da cultura para o currículo exige determinar: A) Os parâmetros ou *invariantes culturais*, que são os grandes núcleos em torno aos quais se podem agrupar temas, problemas e diferenciações internas da cultura ou do contraste com outras. As culturas variam entre si e no tempo, mas quando têm um certo nível de complexidade todas apresentam essas dimensões, assim como uma peculiar forma de transmiti-las de uma geração a outra. São precisamente as variações dentro de cada *invariante* que encontramos em diferentes grupos humanos que compõem a pluralidade cultural. Diante desse pluralismo pode-se adotar uma perspectiva enviesada e parcial — que é o caso quando se assume posições de assimilação cultural — ou então colocar uma perspectiva multicultural. B) Com esses invariantes podemos realizar uma varredura de uma sociedade ou cultura, obtendo uma descrição ou fotografia representativa. C) Depois é preciso ordenar tudo isso com uma finalidade educativa, decidindo que experiências são desejáveis, importantes e necessárias para os alunos.

Nove são os invariantes formulados por Lawton:

1. *Estrutura social-sistema social*. Todas as sociedades têm uma estrutura, como sistema que define as relações em seu interior, que tem a ver com as formas de produção econômica e com diversos sistemas de estratificação. É mais ou menos complexa, mais ou menos estável, mas existe.

2. *Sistema econômico*. Toda sociedade possui uma forma de obter, trocar e distribuir recursos, de complexidade diferente, que

se concretiza em atividades diferentes. Dela participam os indivíduos de forma desigual, através de atividades muito diferentes, gerando uma estrutura de poder e de relações sociais.

3.*Sistema de comunicação.* Em todas as sociedades os seres humanos se comunicam por meios diversos, através de linguagens e de meios técnicos. Os procedimentos escritos são os mais decisivos para aceder a outros conteúdos culturais mais elaborados.

4.*Sistema de racionalidade.* As sociedades elaboram um ponto de vista sobre o que é e não é razoável, o que é explicável em termos de causa-efeito, manifestando-se em múltiplos tipos de explicação: científicas, religiosas, poéticas.

5.*Sistema tecnológico.* As culturas elaboraram e dispõem de recursos e instrumentos para serem utilizados na satisfação de necessidades diversas: de conhecimento, de alimentação, vestuário, etc.

6.*Sistema moral.* É composto pelos códigos éticos que estabelecem o que é a conduta aceitável. São mais ou menos elaborados, são sistemas às vezes unitários e em outros casos plurais. Dentro desse sistema estão as religiões como fontes de normas de comportamento, mas há outras.

7.*Sistema de crenças.* É o conjunto de crenças que marcam as orientações básicas de uma sociedade: sobre o mundo, o homem, a divindade, o passado, o futuro, as relações sociais, etc.

8.*Sistema estético.* Os seres humanos têm motivações e necessidades de expressão estética, produzindo formas de expressão e artes diversas.

9.*Sistema de maturação.* Em toda sociedade existem costumes e ritos em torno da separação/continuidade entre grupos culturais e da transição entre eles, como tratar a cada grupo, etc. As crianças estão ou não separadas e ocupadas em atividades diferenciadas das dos adultos, e o mesmo ocorre com a chamada terceira idade.

Um currículo planejado a partir desse mapa dará uma perspectiva mais completa do que é uma sociedade. É um modelo apropriado para se conscientizar da multiculturalidade interna e poder interagir com culturas mais distantes. É uma opção política, ética, certamente, o refletir ou não na escolaridade uma visão

enviesada ou representativa do que é um grupo humano. Para se ter consciência desse dilema diante do qual optar é preciso ter clarificado as possibilidades e diferenças intraculturais e interculturais. Se a educação geral do cidadão deve lhe permitir um entendimento da sociedade e do mundo em que vive, acreditamos que a opção seja clara.

Naturalmente, um currículo planejado dessa forma, apenas parcialmente se adapta à lógica de classificar os conteúdos nas disciplinas ou áreas mais utilizadas. Em alguns casos é mais fácil que em outros. Como tampouco se adapta à formação e especialização atual dos professores, nem aos materiais mais ampliados. Repetimos uma vez mais que o multiculturalismo exige uma mudança no sistema escolar em seu conjunto.

Bennett (1986), a partir da ótica específica do currículo multicultural, propõe um esquema de seleção de conteúdos muito semelhante ao de Lawton, embora o desse último nos pareça mais sistematizado. Sugere também nove dimensões ou invariantes: linguagem e comunicação, estrutura social, sistema econômico, sistema político, sistema religioso, expressão estética, conhecimento científico e tecnologia, formas de proteção e meios de aculturação ou educação. A cultura ficaria determinada pelo conjunto de fatores e aspectos que influem na socialização, aspectos que mudam no tempo e que se refletirão nas formas de perceber, avaliar, compreender, fazer e comportar-se dos indivíduos. As organizações e instituições que existem em uma cultura (educação, economia, governo, religião e família) interagem com os aspectos que se encontram nesses âmbitos sociais (linguagem, valores, atitudes, costumes e hábitos, papéis sociais, conhecimentos, tecnologia e formas de expressão artística), numa perspectiva temporal e histórica, para formar uma complexa grade cultural.

É evidente que um currículo planejado a partir de *todos* os invariantes, admitindo e refletindo as variações culturais dentro de cada uma delas, oferecerá aos alunos conteúdos nos quais podem encontrar conexões com seu capital cultural pessoal de origem. A escola se aproxima do meio que rodeia o aluno: será um ambiente de aprendizagem menos estranho para o estudante.

Finalmente, gostaria de destacar uma dimensão política de todo currículo, a qual afeta especialmente o currículo multicultu-

ral e que anunciei no início. Refiro-me à capacidade de tomar decisões. Quem decide o que faz parte e o que não faz parte do currículo do ensino obrigatório? De que opção partimos: da posição assimilacionista, do pluralismo, do deixar espaços dentro do sistema escolar para que cada grupo cultural encontre um reflexo de sua identidade cultural? O currículo multicultural é coerente com os valores de uma sociedade democrática que respeite o pluralismo: como assinalamos, é uma de suas fundamentações éticas. Mas sua possibilidade real está em que sejam realmente democráticos os procedimentos para sua decisão, desenvolvimento e avaliação. Apenas se na decisão sobre o que faz parte da cultura comum da escolaridade obrigatória estiverem representados todos os diversos interesses e visões da sociedade, se poderá chegar ao ponto no qual a cultural selecionada seja representativa ou simplesmente respeitadora das variantes culturais.

Obviamente, sabemos muito bem que para além da democratização formal dos procedimentos de decisão, está a capacitação real para opinar, criticar e participar das decisões que são tomadas. E é igualmente óbvio que, precisamente, as culturas minoritárias, marginalizadas ou rejeitadas são patrimônio dos grupos com menos poder de participação e decisão. Nesse sentido, sem querer dar lugar ao pessimismo, parece-nos que a opção multicultural não assimilacionista será uma bandeira dos educadores críticos por muito tempo, que deverá apoiar e apoiar-se em qualquer outra reivindicação democratizadora para o sistema escolar.

Uma primeira medida para dar sentido a essa democratização, coerente com a pretensão de multiculturalidade, é exigir que o debate para decidir o que vai ser o conteúdo no qual se ocupará o tempo, a mente e a experiência dos escolares, saia do âmbito das decisões burocráticas e do campo restrito de perspectivas e interesses dos especialistas nas matérias, das pressões de grupos profissionais e econômicos, do tecnicismo que acompanha a discussão atual sobre o currículo, a qual oculta os problemas cruciais sobre os quais se tomam decisões políticas e culturais. O debate curricular na sociedade democrática tem que ser um grande debate sobre opções culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J. Multicultural education. In: A. Lewy. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, 1991: 215-16.
- BENNETT, Ch. *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. Boston, Allyn & Bacon, 1986.
- CALVO BUEZAS, T. *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular, 1989.
- CORNBLETH, C. *Curriculum in context*. Londres, The Falmer Press, 1990.
- GIBSON, M.A. Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 1984: 94-119.
- GIMENO, J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madri, Morata, 1991.
- GIROUX, H. et alii. *Popular culture, schooling and everyday life*. Nova York, Bergin & Garvey, 1989.
- GRUNDY, S. *Producto ou praxis del curriculum*. Madrid, MORata, 1991.
- HABERMAS, J. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1984.
- HULMES, E. *Education and cultural diversity*. Londres, Longman, 1989.
- KALANTZIS, M. et alii. *Cultures of schooling. Pedagogies for cultural differences and social access*. Londres, The Falmer Press, 1990.
- LAWTON, D. *Curriculum studies and educational planning*. Londres, Hodder & Stoughton, 1983.
- LAWTON, D: *Education, culture and the national curriculum*. Londres, Hodder & Stoughton, 1989.
- LYNCH, J. *The multicultural curriculum*. Londres, B.T.Batsford, 1983.
- LYNCH, J. *Multicultural education in a global society*. Londres, Falmer Press, 1989.
- LUNDGREN, U.P. *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria, Deakin University Press, 1983. (Tradução espanhola: Morata, Madri).
- POPE, M. & SCOTT, E. Teacher's epistemology and practice. In: R.Halkes & J. Olson. (Orgs.). *Teacher thinking*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1981.
- SIROTNIK, K. What goes on in classroom? Is this the way we want it? In: L. Beyer & M. Apple. *The curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany, State University of New York Press, 1988: 56-74.
- SLEETER, C. & GRANT, C. Race, class, gender and disability in current textbook. In: M.Apple & L. C.Smith (Orgs.). *The politics of textbook*. Nova York, Routledge, 1991: 78-110.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri, Morata, 1984.
- TOMLINSON, S. *Multicultural education in white schools*. Londres, B.T.Batsford, 1990.



Inicialmente publicado na revista *Educación y Sociedad*, 11, 1992. Transcrito aqui com a autorização do autor.
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.



J. Gimeno Sacristán é professor do Departamento de Didática e Organização Escolar, Universidade de Valencia, Espanha.

