

FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE CULTURAL: COMPLEXIDADE, POLISSEMIA E CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Emília Murta Moraes*
Júlio Emílio Diniz-Pereira**

Resumo: Este artigo teve como objetivo geral discutir o tema da *formação de professores para a diversidade cultural*. Para tal, os autores iniciam o texto por meio de uma reflexão sobre a complexidade dessa temática em razão de uma grande polissemia entre os termos utilizados nesse debate. Ressaltam-se as diferentes abordagens, concepções e perspectivas que são, normalmente, assumidas nessa discussão. Cada uma dessas abordagens, concepções e perspectivas leva a diferentes ações de formação de professores e/ou práticas de sala de aula. Por fim, constata-se a ausência desse tema nos programas de formação *inicial* de professores no Brasil e analisam-se algumas iniciativas de formação *continuada* sobre a questão da diversidade.

Palavras-chave: Formação docente. Diversidade cultural. Multiculturalismo.

Teacher education and cultural diversity: complexity, polysemy, and political consciousness

Abstract: *This article aimed at discussing the topic of teacher education for cultural diversity. To this end, the authors reflect upon the complexity of this topic due to the great number of different meanings related to the terms that have been used in this debate. They highlight the different approaches, conceptions, and perspectives usually assumed in this discussion. Each of these approaches, conceptions, and perspectives leads to different teacher education and/or teaching practices. It has been noticed the absence of this topic in pre-service teacher education programs in Brazil. Finally, the authors analyze some in-service teacher education initiatives on the issue of diversity.*

Keywords: *Teacher education. Cultural diversity. Multiculturalism.*

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professora da Universidade Estadual de Montes Claros; Rua Professor Aluísio Ferreira Pinto, n. 70, Jardim Panorama, 39401094, Montes Claros, Minas Gerais, Brasil; emiliamurta@bol.com.br

** Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Professor visitante nas seguintes universidades nos Estados Unidos: Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison (como Short Term Scholar em 2005, 2006, 2008, 2012 e 2013), lecionando o Curso *Paulo Freire and Education for Social Justice*, e na Universidade de Washington, em Seattle, como *Visiting Associate Professor*; juliudiniz@ufmg.br

1 INTRODUÇÃO

Temos o direito a ser iguais,
sempre que a diferença nos inferioriza;
temos o direito de ser diferentes
sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(SANTOS, 2006, p. 462)

O objetivo deste artigo foi discutir o tema *formação de professores para a diversidade cultural*. Em 2008, um dos autores deste artigo, ao organizar o livro *Quando a diversidade interroga a formação docente* (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 9), que reuniu relatos e análises de experiências concretas de formação de sujeitos-educadores “outros”, atuando com sujeitos-educandos, também “outros”, fez a seguinte observação sobre a emergência desse tema, a partir da segunda metade da década de 1990, no campo da formação de professores no Brasil: “Talvez, pela primeira vez na história da formação docente brasileira, apresentam-se questões em que o foco deixa de ser os conteúdos e os métodos de ensino e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos.” Desde então, a produção acadêmica sobre *formação de professores e diversidade cultural* aumentou bastante e contribuiu tanto para a discussão geral dessa temática quanto para o debate sobre as especificidades da preparação de educadores para atuarem com cada uma dessas “diferenças”. Porém, ainda temos a necessidade de muitas investigações acadêmicas sobre o tema. Mesmo com todo esse avanço, ainda podemos considerá-lo um tema emergente no campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil.

Assim, iniciamos este artigo por meio de uma discussão sobre a complexidade dessa temática, em razão de uma grande polissemia entre os termos utilizados nesse debate. Ressaltam-se as diferentes abordagens, concepções e perspectivas que são, normalmente, assumidas nessa discussão. Cada uma dessas abordagens, concepções e perspectivas leva a diferentes ações de formação de professores e/ou práticas de sala de aula. Por fim, constata-se a ausência desse tema nos programas de formação *inicial* de professores no Brasil e analisam-se algumas iniciativas de formação *contínua* sobre a questão da diversidade.

2 MULTICULTURALISMO/DIFERENÇA/DIVERSIDADE/ IGUALDADE: COMPLEXIDADE E POLISSEMIA

Ao discutir o tema da *formação de professores para a diversidade cultural*, percebe-se facilmente a complexidade dessa temática em razão de uma grande

polissemia entre os termos utilizados nesse debate. As palavras *diversidade cultural*¹ e *multiculturalismo*, por exemplo, são impregnadas de múltiplos significados. Silva (2000, p. 44), ao definir *diversidade*, diz o seguinte:

No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

Para o autor, por um lado, o termo *diversidade cultural* tem pouco valor teórico, pois, geralmente, assume-se a ideia de *diversidade* sem considerar os condicionantes que a criam. Por outro lado, o conceito de *diferença* enfatiza “[...] o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.” (SILVA, 2000, p. 45). Dessa maneira, o termo *diferença* seria mais propício por não incentivar visões acríticas que acreditam que a diversidade cultural seja um processo natural, sem condicionantes históricos, políticos e sociais. A palavra *diferença* pressupõe a ideia de comparação. Para definir algo como diferente é preciso ter um padrão de comparação. Diferente de quê? Diferente de quem? Esse padrão que serviu e serve para definir quem são os *iguais* e quem são os *diferentes* é construído socialmente por meio de relações de poder, em que uma cultura se torna hegemônica e subjuga as demais.

Bhabha (1998, p. 63) também prefere utilizar o termo *diferença* por considerá-lo mais apropriado. Segundo ele, o termo *diversidade cultural* baseia-se na existência de uma identidade coletiva única, na *utopia de uma memória mítica*. Ao definir *diferença cultural*, o autor descarta a ideia de uma cultura pura, totalizada, da identidade original, única, e defende a existência de um processo de hibridização, de articulação entre culturas, gerando novos signos de identidade. Para ele, é fundamental perceber “[...] os processos que são produzidos na articulação de diferentes culturas.” (BHABHA, 1998, p. 63). O autor define esse processo como *entre lugares*.

Portanto, não possuímos uma identidade única, mas identidades construídas nas articulações entre diversas culturas, em que são criados novos signos identitários. Somos frutos de um processo de hibridização cultural, ou seja, somos híbridos e ambivalentes. Do mesmo modo que Bhabha (1998) não defende a ideia de uma cultura pura, original, ele não defende também a ideia de uma identidade única e original. Para esse autor, nos entre lugares, nas interações entre as culturas, é que se constroem nossas identidades culturais.

Essa posição em relação às expressões *diferença cultural* e *diversidade cultural* nos remete também à discussão apresentada por Scott (2005, p. 14), ao debater igualdade/diferença, direitos individuais/identidade de grupo. A preocupação dela não é a escolha entre a utilização dos termos diferença e diversidade, mas entre diferença e igualdade, deixando clara a escolha pelo termo *diferença* e discutindo-o sempre associado à palavra *igualdade*. Para a autora, o contraponto que se faz entre esses termos precisa ser repensado. Ao colocá-los como conceitos opostos, perdem-se as interconexões existentes entre eles. Ela afirma que tendemos a pensar de maneira binária, que os debates atuais em relação à igualdade e à diferença, em relação aos direitos individuais e identidades de grupo, tomam formas polarizadas, como se, ao escolher um, estaríamos isolando o outro. Para ela, “[...] indivíduos e grupos, igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão.” (SCOTT, 2005, p. 14).

Scott (2005, p. 15) assume que o debate sobre o multiculturalismo é complexo e apresenta vários paradoxos em relação ao tema. O primeiro paradoxo relaciona-se ao fato de que “[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.” A autora ressalta que, mesmo em tempos de grande defesa do direito de igualdade, como durante a Revolução Francesa, por exemplo, alguns indivíduos ficaram de fora, como os sem propriedade, os escravos, as mulheres e, mesmo assim, os que apoiam essa exclusão continuam a defender que todos são iguais. As contingências históricas acabam por definir quem tem realmente o direito à igualdade e quais características que diferenciam as pessoas e seus grupos identitários serão destacadas e quais serão minimizadas. Isso significa que o que diferencia entre o que exclui ou inclui depende do momento histórico que vivemos, portanto, o que discrimina hoje pode não discriminar amanhã, bem como o contrário, aquela característica de um determinado grupo que hoje não é vítima de discriminação e preconceito pode passar a ser, dependendo dos acontecimentos e da forma como eles são interpretados, pois “[...] diferentes períodos levam em conta diferentes diferenças.” (SCOTT, 2005, p. 17). O paradoxo está nisso: mesmo sabendo dessas contingências históricas e sociais, a igualdade continua sendo entendida como valor absoluto.

As contingências que demarcam quais características serão ressaltadas para a definição dos *iguais* e dos *diferentes* modificam-se não apenas em relação ao tempo, mas também em relação ao contexto de cada região ou de cada país. Podemos ter como exemplo, o pertencimento religioso que, principalmente após a tragédia de 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova Iorque, passou a ser um grande demarcador de identidades individuais e de grupos presentes em grande parte do mundo, princi-

palmente, nos países com maior risco de ações terroristas. No entanto, em países em que esse risco não é iminente, o pertencimento religioso pode não ser visto como fator de demarcação identitária tão forte.

O contexto que contribuiu para a consolidação de determinada cultura – e que ainda contribui para suas permanências e transformações – interfere nessa demarcação. Em pesquisa realizada sob a coordenação da Professora Vera Candau, percebe-se que, na sociedade brasileira, o “[...] caráter étnico (mais especificamente em relação ao segmento negro da população), bem como a discriminação social” representam as formas mais frequentemente encontradas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 163). Esse dado não se apresenta como surpresa, pois não podemos nos esquecer que, no Brasil, existe uma relação entre pertencimento social e pertencimento étnico-racial, os indígenas e os negros são maioria nas classes menos privilegiadas socioeconomicamente. Portanto, não podemos analisar as questões de pertencimento étnico-racial, no país, sem considerar as questões de pertencimento social, pois, ao analisar as classes pobres, percebe-se que os indígenas e os negros são, geralmente, os mais pobres entre os mais pobres.

Tal discussão aponta para a necessidade de tecer conexões entre os pertencimentos identitários. Pertencemos, normalmente, a mais de um grupo identitário. Em alguns casos, possuímos características fortemente associadas aos grupos privilegiados – homem, branco, europeu, heterossexual, cristão, rico – ou possuímos características associadas aos grupos privilegiados e, ao mesmo tempo, aos grupos discriminados – homem, negro, heterossexual, brasileiro, cristão, pobre – ou ainda, possuímos muitas características que são discriminadas em nossa sociedade – mulher, homossexual, negra, pobre. Podemos ser, ao mesmo tempo, vítima de discriminação e agente discriminador. É preciso considerar que não se pode entender a diversidade existente na sociedade e o processo de transformação do diferente em desigual, sem considerar esse fato. Para utilizar um termo que é caro para o multiculturalismo, é *diferente* possuir apenas uma característica pouco privilegiada do que possuir várias dessas características, bem como é *diferente* possuir apenas uma característica privilegiada de possuir várias delas. A desconsideração desse ponto pode levar, novamente, ao processo de homogeneização, em que, por alguns fatores, resolve-se, *a priori*, a qual pertencimento devemos nos *enquadrar* sem considerar todos os demais.

Várias questões podem ser levantadas em relação a esse ponto. A quem cabe *decidir* a qual grupo identitário um indivíduo pertence? É uma decisão pessoal definir qual característica deve ser considerada? É o próprio indivíduo que, baseado em sua experiência, em sua vivência, define a qual grupo irá se identificar? Ou é a própria sociedade, que baseada em sua cultura, define qual característica é a mais

forte, para discriminar tanto positiva quanto negativamente, e que deverá, portanto, ser a base da definição da constituição dos grupos identitários ou, por fim, devemos mesmo pertencer a vários grupos identitários, pois, cada um deles “cuida” de determinada característica? Podemos nos negar a pertencer a um deles, mesmo possuindo as características que o define?

Scott (2005, p. 15) responde a algumas dessas questões ao demonstrar que o pertencimento a um grupo identitário também representa um paradoxo, pois “[...] identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade.” Ela apresenta argumentos para defender a ideia de que as identidades de grupo são “[...] um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos.” (SCOTT, 2005, p. 18). Esse paradoxo mantém forte ligação com o primeiro. No primeiro, ressalta-se que as contingências históricas determinam as características que serão consideradas para a definição do igual e do diferente. Uma vez definidas, elas demarcam também os indivíduos que as possuem e estes passam a ser identificados não mais como indivíduos com características multifacetadas, mas como pertencentes a um grupo identitário. O indivíduo se perde no grupo. Esses grupos, independente de sua quantidade numérica, são sempre definidos como minoritários, por possuírem características que são socialmente pouco privilegiadas. Para a autora, o paradoxo encontra-se no fato de que no pertencimento a um grupo minoritário “[...] como objeto de discriminação, alguém é transformado em estereótipo, como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade.” (SCOTT, 2005, p. 19). Dessa forma, as identidades de grupo são, ao mesmo tempo, um meio “[...] através do qual e contra o qual as identidades individuais são articuladas.” (SCOTT, 2005, p. 20).

Ainda, tendo como base o segundo paradoxo, Scott (2005, p. 20) nos faz lembrar que os indivíduos que não pertencem a grupos discriminados são reconhecidos como indivíduos, diferentemente dos que possuem características discriminadas que são reconhecidos como pertencentes a um grupo identitário, e não como indivíduos. A autora coloca que, quando se fala em raça, não está se falando em *branquitude* (*whiteness*), mas em negritude, quando falamos em gênero, não falamos de homens, mas de mulheres.

Novamente nos reportamos ao primeiro paradoxo, quando se defende que a igualdade é um “[...] princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.” (SCOTT, 2005, p. 15). Caso fosse um direito absoluto, tanto no discurso quanto na prática, não teríamos a situação apresentada, em que há diferenças entre grupos iden-

titários, tornando uns privilegiados e outros discriminados e em que alguns não necessitam pertencer a nenhum grupo identitário, sendo, dessa maneira, tratados como indivíduos, servindo de modelo para determinar quais características os “outros” não possuem, indicando que esses outros necessitam pertencer a algum grupo identitário.

Esse fato nos remete a uma prática cada vez mais presente na sociedade, o processo de adjetivação do sujeito. Quanto mais o indivíduo aproxima-se dos valores, das características e das condutas da cultura hegemônica, menos ele será adjetivado. Da mesma maneira, quanto mais distantes desses valores, características e condutas, mais adjetivado ele será.

Essa não necessidade de adjetivação explica o porquê, ao falarmos de gênero, geralmente, temos em mente as mulheres e, ao falarmos de raça, nos referimos, principalmente, aos negros. A diferença começa nisso. Portanto, além de lutar para que os vários grupos identitários sejam respeitados e tenham direito à igualdade dentro de suas diferenças, é preciso lutar contra a origem desse processo de discriminação. Enquanto as pessoas forem separadas entre dois grupos, um sem pertencimento identitário, sem adjetivação, por ser visto como modelo, por pertencer à cultura hegemônica, e outro inevitavelmente pertencente a um grupo identitário, adjetivado, a política da diferença pode apresentar características da perspectiva assimilacionista, em que o objetivo deixa de ser o respeito à diferença e passa a ser o processo de busca da apropriação da cultura hegemônica, como se a única forma de acabar ou diminuir a discriminação sofrida fosse por meio da apropriação acrítica da cultura dominante. Desse modo, muitos são educados para apagar suas marcas identitárias, deixando de ser “outro” e passando a ser visto como indivíduo. Para Scott (2005, p. 22), essa tensão existente entre identidade de grupo e identidade individual precisa ser desconstruída, pois, “[...] políticas que escolhem uma ou outra posição [...] grupos ou indivíduos não são somente desaconselháveis, mas impossíveis de implementar.”

A autora defende que não devemos assumir posições binárias, que não temos que escolher isso e excluir aquilo, que os fatos estão interconectados, que um *paradoxo* mantém sempre interconexão com os demais e estão intimamente ligados.

O terceiro paradoxo baseia-se no fato de que as:

Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. [...] Os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão. (SCOTT, 2005, p. 15).

Para entender esse paradoxo, utiliza-se, como exemplo, o movimento feminista, que, ao lutar contra as discriminações sofridas pelas mulheres na sociedade, produziu a diferença sexual que se queria combater. Ressaltam-se, dessa maneira, as características utilizadas para manter as discriminações; chama-se atenção para o que difere o grupo discriminado do grupo discriminador. Para lutar contra a discriminação, reforçam-se exatamente as características utilizadas para a segregação de um determinado grupo. Nega-se que as mulheres devem ser discriminadas pelo seu sexo, mas é com base no sexo, ser mulher, que se defende o direito à igualdade. Reafirma-se aquilo que se deseja negar.

Como mencionamos, ao nos referirmos ao primeiro paradoxo, apresentou-se a ideia de que a definição do igual e do diferente são contingências históricas, em que em determinados momentos, algumas características são ressaltadas e outras são minimizadas. A transformação de uma característica que, até então, não era vista como significativa para demarcar diferenças em característica forte o suficiente para essa demarcação, é vista como o início do processo que culmina em discriminação dos indivíduos que a possuem, criando, dessa maneira, os grupos identitários. Portanto, para combater a discriminação que nasceu da demarcação de determinadas características, estas são reforçadas; reforça-se a diferença que discrimina em busca do direito de igualdade.

Esse terceiro paradoxo nos reporta a Fleuri (2006, p. 499), ao lembrar que, muitas vezes, os mesmos argumentos usados para defender causas justas, para defender o direito de todos, dependendo do contexto, dependendo do jogo político que se faça, “[...] pode ser ressignificado para legitimar processo de sujeição e exclusão.” Pierucci (1990) cita um termo de Taguiet que elucida bem essa situação: o efeito retorsão. A retorsão acontece quando o discurso e a ideologia dos sujeitos ou de seus grupos identitários são apropriados por seus adversários.

Para Pierucci (1990), o discurso do direito à diferença é muito fácil de ser vítima do efeito retorsão, pois, como ele argumenta, a noção de diferença, que é hoje bandeira dos movimentos sociais de esquerda, foi proclamada, em primeira mão, pela direita conservadora. Para o autor, é com base no pressuposto de que não nascemos iguais, não somos iguais, que a direita justificou, e ainda justifica, o tratamento desigual. O texto em que Pierucci (1990, p. 3) defende essa ideia tem o sugestivo título de *Ciladas da Diferença*, em que se argumenta que, ao se utilizar do direito à diferença, corre-se o risco de, exatamente com base nela, justificar os mecanismos de discriminação. Já que não somos iguais, não se justificaria tratamento igual, nem muito menos direitos iguais, pois, “[...] no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito.”

Pierucci (1990) sustenta que existe uma crença, que ele denomina de ideia recebida, em que se pensa que a causa do racismo ou do chauvinismo é a rejeição da diferença. Para ele, é exatamente o contrário. É a certeza da diferença que garante o tratamento desigual. Segundo suas palavras, “[...] o racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída.” (PIERUCCI, 1990). Dessa maneira, o discurso da diferença não assusta, o que assusta é o discurso da igualdade. O autor afirma ainda que, quando a direita conservadora apregoa a demarcação da diferença, o faz sem nenhuma outra argumentação, mas, quando a esquerda o faz, precisa reforçar sempre que diferença não é desigualdade, ou seja, ressalta-se que somos diferentes, mas iguais. Para o autor, é mais seguro e mais produtivo o discurso da igualdade. Para ele, este ainda é um discurso revolucionário.

Para um indivíduo dessa direita, o discurso não palatável, aquele que mais que qualquer outro desencadeia sua violência verbal, lhe arranca imprecações, injúrias e acusações não raras ferozes, aquele que provoca sua ojeriza e lhe causa urticária é, ainda hoje, duzentos anos depois, o discurso dos direitos humanos (PIERUCCI, 1987 apud PIERUCCI, 1990, p. 4).

Pierucci (1990), ao se referir aos trabalhos de Scott, salienta que ela reconhece as dificuldades, os paradoxos do discurso da diferença, mas que, ainda assim, acredita em seu potencial, pois, para Scott, o que resguarda o discurso da diferença dessa cilada é o processo de desconstrução do binarismo entre igualdade e diferença. Por isso, a autora defende que a igualdade reside na diferença. Segundo ela, o processo de desconstrução do binarismo igualdade/diferença realizar-se-á partindo-se da desconstrução de categorias rígidas que desconsideram as diferenças dentro da diferença.

A desconstrução dessas categorias rígidas é fundamental, por duas questões básicas: uma, pelo fato de que possuímos mais de uma característica identitária, como já destacado anteriormente, não sendo possível uma identificação rígida, imutável; outra diz respeito ao fato de que, mesmo dentro de uma única categoria, sem considerar que pertencemos a outras, existem diferenças, ou seja, mesmo considerando-se somente o pertencimento a uma determinada categoria, não somos iguais nem mesmo dentro dela, inclusive, reagimos de formas diferentes em relação ao próprio pertencimento. O que se ressalta aqui é a impossibilidade de não se considerar que existe diferença dentro da diferença.

Entre as várias nuances existentes em torno do multiculturalismo, encontramos essa não observância das diferenças entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo identitário. Quando se defende o direito à diferença, todos os pres-

supostos giram em torno da não igualdade dos seres humanos, das diversidades de pertencimento, seja ele étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de geração, regional, etc., no entanto, desconsidera-se a própria diversidade dentro dos grupos. Criam-se categorias gerais que são incapazes de guardar a diversidade presente no próprio grupo identitário que a categoria pretende “proteger”. Parece contraditório, pois, exatamente os defensores do direito à diferença não demonstram sensibilidade às diferenças existentes entre os membros de determinada categoria. Assim, a política da diferença é criticada por criar, a partir da defesa do direito à diferença, o “novo sujeito da mesmidade” (SKLIAR, 2002, p. 20).

Observa-se, com facilidade, que os maiores obstáculos vividos pelo multiculturalismo encontram-se na tentativa em manter o equilíbrio entre o direito à igualdade e o direito à diferença, respeito ao particular sem cair no relativismo exagerado, direito ao pertencimento a um grupo identitário sem cair na mesmice, sem cair novamente nas armadilhas da homogeneização. Parece que o grande desafio do multiculturalismo é mesmo não cair nas armadilhas do binarismo, do isso ou aquilo, que Scott (2005) tanto chama a atenção.

Outro aspecto a ser considerado nessa busca pelo equilíbrio é a necessidade de se considerar que nossas identidades não são estáticas. Fleuri (2003, p. 23) lembra que “[...] as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades.”

Ao analisarmos todas essas nuances relativas à diversidade cultural, percebemos que não se trata somente da utilização de vários termos para determinar um fenômeno, mas de diferentes posições teóricas e práticas em relação ao assunto. Existe diferença entre a escolha de termos e, também, entre o entendimento do que os termos significam. A utilização de termos e de posições diferentes está presente não apenas na definição de diferença/diversidade, como também na própria definição do que seja multiculturalismo. É importante ressaltar que essas diferenças de entendimento produzem, na maioria das vezes, diferentes formas de se posicionar em relação à diversidade encontrada na sociedade, seja ela étnica, racial, de gênero, de orientação sexual, etc.

Fleuri (2003, p. 17) traz uma importante contribuição para o debate, ao afirmar que essa multiplicidade de significados traz em seu bojo uma “[...] multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente.” Ele acredita que essa multiplicidade de significados não representa um ponto negativo a ser combatido, ao contrário, defende que ela acrescenta riqueza aos debates. Ao

buscar a unicidade de perspectiva, ao buscar a definição única, aceitável do que seja o multiculturalismo, estaríamos na contramão da própria ideia de multi, buscaríamos novamente a tão confortável homogeneização de ideia, de perspectiva; estaríamos à procura do contra a ou a favor de.

Candau (2008, p. 49), ao se referir à polissemia do termo multicultural, lembra que a própria necessidade de adjetivá-lo já demonstra essa multiplicidade de concepções: o multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário. A autora afirma ser fundamental a explicitação da concepção de multiculturalismo com que se trabalha, pois as diferentes concepções apresentam divergências bastante significativas, tanto de posição teórica quanto de atuação prática. Candau (2008) demonstra a força dessas divergências ao apresentar duas abordagens, a descritiva e a prescritiva, em que se percebem as diferenças de posicionamento em relação ao multiculturalismo.

Na abordagem descritiva, por exemplo, evidencia-se que o multiculturalismo é uma característica da sociedade atual, cabendo descrever e compreender a formação multicultural de cada contexto específico. A abordagem prescritiva não apresenta esse reducionismo, pois entende o multiculturalismo não apenas como um dado da realidade, que deve ser descrito e compreendido, mas como “[...] uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.” (CANDAU, 2008, p. 50). Dessa maneira, o multiculturalismo, na abordagem prescritiva, parte também da compreensão das diversas formas culturais que compõem a sociedade atual, mas, no entanto, prevê ações, projetos e políticas públicas direcionadas para o diverso.

Candau (2008) discute, então, três perspectivas sobre o multiculturalismo: a perspectiva assimilacionista, a diferencialista e a intercultural. Na perspectiva assimilacionista, que se configura em uma abordagem descritiva – aceitação de que a sociedade atual é multicultural, no entanto, sem interferir nela –, assume-se que as oportunidades não são iguais, e que, portanto, é necessário favorecer a integração de todos à sociedade. Porém, essa integração é feita por meio da incorporação das pessoas à cultura hegemônica. É fornecida a todos uma suposta igualdade de oportunidades, cabendo a cada um aproveitá-la adequando-se à cultura dominante.

De acordo com Candau (2008, p. 50), a perspectiva diferencialista critica a assimilacionista, pois, ressalta-se que, ao propor a assimilação à cultura hegemônica, nega-se ou silencia-se a diferença. Além disso, ao propor assimilação à cultura hegemônica, está implícita a naturalização de sua suposta superioridade às demais culturas, indicando não haver nenhum movimento de contestação a essa hegemonia. Silva (1999), baseado em Michael Apple, que por sua vez baseou-se em Antonio Gramsci e

Raymond Williams, defende que para manter a hegemonia dos grupos detentores de poder, esses grupos precisam cuidar para manter firme o processo de convencimento da supremacia de sua cultura. Esse processo atinge seu ponto máximo quando a cultura dominante transforma-se em senso comum, quando se naturaliza. Lembremos, aqui, novamente, dos paradoxos de Scott (2005). O multiculturalismo assimilacionista, ao reconhecer a diversidade existente na sociedade, contribui de forma significativa para a luta dos grupos minoritários; no entanto, quando propõe a esses diversos grupos que assimilem a cultura hegemônica, confere a essa supremacia, o que auxilia no processo de naturalização da cultura hegemônica sobre as demais, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção do diferente em desigual.

Silva (1999) lembra que o multiculturalismo nasceu das lutas dos grupos minoritários nos países ricos, no entanto, alerta, como também o faz Pierucci (1990), em relação ao direito à diferença, que o movimento apresenta sua ambiguidade, pois pode ser utilizado contra os próprios grupos que dele se utilizou para conseguir ampliação de seus direitos de cidadão. Silva (1999, p. 85), para reforçar essa ideia, afirma que

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que claramente tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Assim, a perspectiva assimilacionista pode representar uma das soluções para os problemas causados pelos diferentes.

Para a perspectiva diferencialista, ao contrário da perspectiva assimilacionista, o que se propõe é o reconhecimento da diferença, além da possibilidade de abertura de espaço para que as culturas diversas possam se expressar. A tônica dessa perspectiva é demarcar as várias formas culturais existentes na sociedade atual. De maneira semelhante à perspectiva assimilacionista, a diferencialista também sofre críticas: a principal delas relaciona-se ao fato de que a busca pelo acirramento das diferenças, a busca por espaços específicos para que cada cultura se expresse, pode trazer embutida a ideia de guetização, de formação de culturas homogêneas, fechadas dentro de si. Candau (2008, p. 51) ressalta que, muitas vezes, o que se formam são verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Ao voltarmos às ideias defendidas por Bhabhá (1998), quando ele ressalta o processo de hibridização cultural que existe na integração de várias culturas, parece que, na perspectiva diferencialista, essa possibilidade não está contemplada. Existe, na verdade, uma crença na cultura original, na cultura pura que precisa ser preservada. Subentende-se que a defesa da necessidade de espaços específicos, para que cada cultura possa se expressar, baseia-se no temor de que, por meio do contato de várias culturas, cada uma delas se “contamine”, perdendo sua autenticidade, sua pureza, não considerando a interação entre os diversos culturais e nem considerando que nossas identidades sociais são construídas nessas interações, nesses entre lugares.

A perspectiva intercultural representa a terceira e a última categoria discutida por Candau (2008, p. 51) e caracteriza-se por defender a interação entre os diversos grupos culturais presentes na sociedade. Trata-se, portanto, de uma posição bem diferente da defendida pelas perspectivas assimilacionista e diferencialista. Essa interação defendida pela perspectiva intercultural aproxima-se da ideia de entre lugares presente em Bhabhá (1998), quando ele argumenta que é na interação das diferentes culturas que nossa identidade é construída. Na perspectiva intercultural, ressalta-se que as culturas estão em “[...] contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução.” Para entender melhor o que essa perspectiva representa, reportamos novamente a Fleuri (2006, p. 501), quando ele afirma que a intercultural pode ser entendida como um

[...] Campo complexo em que se entrelaçam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados conteúdos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relação dos fenômenos humanos e culturais.

Aqui, o processo de hibridização cultural é reconhecido e visto como intenso. Não se acredita na cultural original, pura. Acredita-se, sim, que as identidades culturais estão em permanente construção, sendo, portanto, identidades abertas. Outra defesa da posição intercultural é o reconhecimento dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Em relação a esse ponto, Candau (2008, p. 51) afirma que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos.

Tanto a proposta assimilacionista quanto a diferencialista mantêm intactas as relações de poder, inclusive as que foram responsáveis pela produção da diferença. Na perspectiva intercultural, comunga-se com as ideias do multiculturalismo crítico, que defende que o movimento do multiculturalismo “[...] tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem vigente.” (CANDAU, 2008, p. 123).

Para os defensores do multiculturalismo crítico, a grande questão é se existe algo, algum valor, algum conhecimento, alguma premissa que seja realmente universal, ou se, realmente, tudo é relativo. Questiona-se a própria ideia do humano, ou seja, questiona-se se existe uma essência do homem ou a própria definição de ser humano como uma produção particular e não universal. Questiona-se se temos direitos que sejam realmente universais para toda a humanidade a ponto de serem proclamados por meio de um único documento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou se estes precisam ser repensados (SANTOS, 2001).

Nessa mesma linha, Silva (1999) destaca o seguinte ponto: o que é considerado universal, coincidentemente, pertence à cultura hegemônica. O fato de não acreditar nessa coincidência sugere que, na realidade, esses valores, esses costumes não são tão universais assim; na verdade, pertencem a uma determinada cultura que, por vários motivos, principalmente econômicos e políticos, conseguiu naturalizar seus próprios valores propiciando a eles um caráter universal e colocando as outras culturas sob suspeita.

Silva (1999, p. 86) advoga que o multiculturalismo, na visão liberal ou humanista, em nome de uma humanidade comum, defende o respeito e a tolerância sem transformar as relações de poder, por “[...] fazer apelo a uma essência, a um elemento transcendente, a uma característica fora da sociedade e da história.” Para o autor, na “[...] perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’.” Para ele, não existe nada que possa ser entendido como universal. O que existe é que “[...] uma cultura bastante particular vem passando por uma cultura comum”, atribuindo o *status* de universal àquilo que, na realidade, pertence a uma cultura particular, local.

Silva (1999, p. 90) argumenta que, na perspectiva multicultural crítica, “[...] não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais.” Em nome de uma humanidade comum, fundamenta-se um multiculturalismo liberal e humanista que prega “[...] a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar, respeitar porque sob a aparência diferente há uma mesma humanidade.” (SILVA, 1999, p. 86).

A ideia de tolerância mantém muita distância das ideias defendidas pelo multiculturalismo crítico. Ao tolerar o diferente, está explícito que suas ações, seus valores, são considerados ruins, no entanto, são tolerados.

Na língua portuguesa, tolerar significa “[...] levar com paciência, suportar com indulgência [...] Condescender com; dissimular certas coisas, sem, no entanto, as consentir expressamente, uma vez que não sejam lícitas [...]” (FERREIRA, 1992, p. 1094). Esse tolerar concede a quem tolera superioridade. No tolerar, não existe a sensação de incompletude das culturas que Santos (2001) defende. Existe, sim, a sensação de que uma cultura é melhor, mais completa, mais civilizada que, por meio da complacência, tolera as demais. O multiculturalismo crítico advoga que a crença em valores, em instituições universais provoca esse sentimento de tolerância e respeito que mantém intacta a supremacia de uma cultura sobre a outra, mantém intactos os processos que transformaram – e continuam a transformar – o diferente em desigual.

Argumenta-se, como em Candau e Leite (2006), que, se os valores hegemônicos não forem questionados, se o “universalismo” não for colocado em xeque, reforçaremos a perspectiva assimilacionista, por meio da qual se tem um tratamento superficial à diversidade cultural, sem modificar, ou, ao menos, abalar as estruturas de poder que transformaram uma cultura particular em cultura dominante impondo às demais, processos de exclusão, de segregação, de discriminação, por vezes sutis, por vezes cruéis e até mesmo violentos.

Essa superficialidade de tratamento à diversidade cultural transforma os diversos grupos culturais, não pertencentes à cultura dominante, em culturas exóticas, folclóricas. São ressaltados seus rituais, suas vestes, suas festas, sua alimentação, porém, sem demonstrar e muito menos reconhecer que os membros dessas culturas são produtores de conhecimento, que são coautores do mundo em que vivemos, sendo também responsáveis pelos avanços e pelos retrocessos da humanidade, que a história deste planeta foi e ainda é construída por todos os seus habitantes e não por apenas uma parte deles.

Silva (1999) afirma, como destacado anteriormente, que para manter a supremacia da cultura dominante, esta necessita manter aceso o processo de convencimento. O autor afirma, ainda, que esse processo se consolida quando ocorre a naturalização da cultura hegemônica. Essa naturalização é tão impregnada que a cultura dominante conta com a participação voluntária e acrítica dos próprios membros das diversas culturas estigmatizadas e transformadas em exóticas, folclóricas.

Em momentos de encontro de várias culturas, em que poderia se promover a interrelação entre as culturas, muitas vezes, o que acontece é uma apresentação fol-

clórica das culturas diversas para os membros da cultura dominante. Santos (2001, p. 23) sustenta que a condição para a promoção de um diálogo intercultural é o “[...] reconhecimento de incompletude mútuos.” Para o autor, enquanto esse reconhecimento não acontecer, enquanto toda a cultura, inclusive, e por que não dizer, principalmente, a cultura dominante, não reconhecer sua incompletude, o diálogo não acontecerá de fato. A força da hermenêutica diatópica, defendida por Santos (2001, p. 23), reside exatamente na criação da possibilidade para o diálogo intercultural. Na fala do autor, o objetivo da hermenêutica diatópica é “[...] ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra.” (SANTOS, 2001, p. 21).

Após essa breve discussão sobre a complexidade da temática da “diversidade/diferença”, a polissemia presente nela, bem como os paradoxos e as diferentes abordagens, concepções, perspectivas, passaremos, então, para o tema específico deste artigo: formação docente e diversidade cultural.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE CULTURAL: O QUE DIZ A LITERATURA DA ÁREA?

As ações de formação inicial e continuada voltadas à diversidade, são discutidas na literatura especializada e, como iniciativas, avaliadas, em geral, de maneira bastante positiva. Porém, Candau (2008) afirma que somente recentemente os cursos destinados à formação inicial de professores da educação básica incluem questões do multiculturalismo em seus currículos e, mesmo assim, o fazem de maneira esporádica e pouco sistematizada. Isso indica que muitos professores não tiveram, em seu processo de formação para ingresso na carreira, contato com as questões do multiculturalismo.

Santos (2010, p. 278) reconhece um avanço em relação às práticas curriculares dos cursos destinados à formação inicial e afirma que não “[...] é a toa que muitas universidades têm reformulado seus currículos para contemplar as diversidades, inspiradas e fundamentadas nas leis e recomendações legais oriundas dos Direitos Humanos.” Porém, acrescenta que ainda não conseguimos, “[...] como docentes, iniciar uma efetiva formação que seja condizente com a realidade humana, que é sempre múltipla, diversa e imprevisível.” Ainda assim, essas iniciativas sobre o multiculturalismo na formação inicial são muito incipientes.

Arroyo (2008, p. 16) argumenta que os coletivos diversos – como ele se refere à diversidade –, quando aparecem nas ações de formação de professores, o fazem de maneira secundarizada. Para o autor, tendemos sempre para o universal, o comum,

o único. Portanto, ele argumenta que a diversidade não esteve e não está presente nos currículos das licenciaturas. O autor acredita, ainda, que a representação que se faz do diverso, que é permeada pela noção de “estranho, fora do ninho, do lugar, à margem do normal”, que transforma o diferente em desigual, é também responsabilidade do sistema escolar. Nos dizeres de Arroyo (2008, p. 16), “O sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades.” Assim, as universidades, por meio de suas licenciaturas, precisam assumir suas responsabilidades em relação à formação docente para a diversidade, não como um ato de benevolência, mas como um ato de compromisso político-pedagógico e social.

Furlani (2006, p. 1), ao discutir a formação de professores para a diversidade, pondera que não basta apenas incluir a temática nas ações de formação docente, mas que é preciso ações mais concretas. Ela argumenta que os cursos que se propõem a formar professores para a diversidade, ao explicitarem as desigualdades sociais, devem fazê-lo de modo que os educadores passem a “[...] duvidar da norma, questionar as hegemonias, por em questão a moralidade conservadora.” Ela ressalta ainda que é preciso “[...] desconstruir os mecanismos históricos, políticos e semânticos que definem ‘o diferente’ como significativamente ‘indesejável’.” (FURLANI, 2006, p. 1). A autora defende também a necessidade de melhoria da maneira como a diversidade é tratada nos cursos. O que se verifica é que, muitas vezes, não é nem questão de melhorar, pois ainda estamos a um passo atrás, ou seja, a questão é incluir! Não defendemos, porém, que a maneira como a diversidade é tratada tenha pouca importância. Pelo contrário, defendemos que precisa antes ser incluída na formação inicial de professores.

Em relação à formação continuada, a situação é um pouco melhor: a diversidade ainda é pouco enfatizada, mas muito mais presente do que a inicial. Candau (2008) ressalta que começam a aparecer algumas iniciativas de trabalho sobre a temática do multiculturalismo por meio de programas oficiais e desenvolvidos por organismos não governamentais. Além disso, a autora enfatiza que as pesquisas relativas ao multiculturalismo ganham maior visibilidade no campo educacional.

No entanto, Vianna e Unbehaum (2006, p. 421) alertam para o fato de que o incremento das ações de formação continuada para a diversidade não pode ser considerado uma solução às questões do multiculturalismo na formação docente, visto que as ações de formação continuada, normalmente, não são obrigatórias e não atingem, portanto, a totalidade dos professores. Ou seja, trata-se da mesma questão discutida anteriormente sobre a formação inicial, que, quando incluída, está mais presente nas chamadas atividades extracurriculares. Diante disso, não é difícil imaginar que muitos

professores estejam em sala de aula, sem nunca terem tido discussões relativas à diversidade cultural em seu processo de formação, seja o inicial ou o continuado.

Além da pouca vivência na formação inicial e continuada relativa às questões ligadas à diversidade cultural, algumas análises despertam atenção para outro desafio: a multiplicidade das temáticas da diversidade. Temos as questões de gênero, étnico-raciais, de sexualidade, orientação sexual, geração, religião, etc., cada uma com suas especificidades e complexidades. Ferreira e Luz (2009, p. 33) afirmam que muitas dificuldades inerentes ao trabalho com a diversidade cultural relacionam-se às questões da sexualidade e de gênero. Essas autoras apontam que:

A sexualidade envolve inúmeros aspectos pessoais – histórias de vida, crenças, valores, diversidade, pluralidade e sentimentos – e também sociais, políticos, culturais e econômicos. Tratar o tema nem sempre é fácil, enfrenta resistências, particularmente quando se refere à sua inclusão no currículo escolar.

As autoras afirmam ainda que “[...] o tema sexualidade revela-se polêmico, envolvendo tabus, medos, questões religiosas, morais e éticas – o que dificulta a busca de consensos de como a educação formal deveria abordá-la.” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 33). Ao relatar os resultados de uma pesquisa com professores participantes de um projeto de formação continuada cuja temática era a sexualidade,² Ferreira e Luz (2009) ressaltam que as principais dificuldades assumidas pelos professores na introdução desse assunto em sala de aula foram a resistência familiar e a própria falta de preparação dos docentes, “[...] tanto para enfrentar as resistências ao tema quanto para abordá-lo.” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 33). Desse modo, ao se referirem ao professor, afirmam que “[...] coloca-se a sua frente um novo desafio: ensinar sobre conteúdos e temas que, em uma perspectiva tradicional, não fazem parte da sua área de formação.” (FERREIRA; LUZ, 2009, p. 42). Trabalhar com conteúdos e temas que não fizeram parte da nossa formação é tarefa bastante difícil e pode levar a sérios riscos de improvisação. Torna-se mais difícil quando esses conteúdos e temáticas envolvem, de forma tão direta, valores, crenças, tabus, etc.

As dificuldades não se limitam à sexualidade. Quando a discussão é relativa às questões étnico-raciais, a situação é basicamente a mesma. Gomes (2008, p. 74) afirma que “[...] a educação, de modo geral, e a formação de professores em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade.”³ Na mesma linha, Munanga (2005, p. 15) ressalta ser fácil comprovar que muitos de nós professores não recebemos, na educação formal, preparo para lidar “[...] com o

desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas coloca quotidianamente na nossa vida profissional.”

Assim, critica-se a formação inicial pelo silenciamento em relação à diversidade cultural presente na sociedade. Argumenta-se que o professor sai das licenciaturas sem uma sólida formação nas áreas contempladas nos currículos; o que dizer então das temáticas não vistas, silenciadas?

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS, NOVOS DESAFIOS

Os desafios da formação continuada, que são enormes, tornam-se ainda mais complexos ao pensarmos na formação docente para a diversidade. Isso porque agrega-se toda a complexidade inerente ao processo de formação continuada à complexidade das questões vinculadas à diversidade cultural.

Para Cortesão e Stoer (1999, p. 35), talvez em consequência das lacunas de formação durante a preparação inicial, os professores apresentam muita dificuldade em reconhecer a diversidade presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Os autores utilizam o termo daltonismo cultural para identificar essa incapacidade em enxergar o diferente, essa insistência em acreditar na existência de grupos homogêneos que, segundo os autores, configura-se na dificuldade em ver as diferenças oriundas do “arco-íris” social que existe no mundo e, por via de consequência, também na escola.

A distância existente entre os pressupostos da educação para a diversidade e a realidade vivida por muitos educadores é bastante significativa. Enquanto se defende, com toda a razão, a necessidade da escola e de seus professores realizarem um trabalho intercultural, que pressupõe não somente o reconhecimento da diversidade, mas ações mais radicais que promovam mudanças no currículo, na prática pedagógica, na organização da escola e nas relações de poder. Algumas dessas escolas e seus profissionais ainda apresentam dificuldades no reconhecimento da existência dessa diversidade; esse não reconhecimento produz a crença no aluno homogêneo, a desconsideração de suas diferenças e, muitas vezes, a transformação da diferença em *déficit*, em problema a ser combatido.

Moreira e Candau (2003, p. 156) constataram a incapacidade que professores da educação básica têm em trabalhar com a diversidade cultural presente na escola. Os autores identificaram duas dificuldades básicas dos professores: uma relacionada à própria dificuldade em colocar a cultura como eixo central do processo curricular e a outra ao fato de que os professores, ao se depararem com a diversidade

cultural de seus alunos, buscam formas de trabalho que enquadrem os alunos em um padrão predeterminado, demonstrando a força que a perspectiva assimilacionista tem no contexto escolar.

Essa falta de preparo dos docentes para o trabalho com a diversidade cultural há muito é denunciada. Como descrito anteriormente, a diversidade é entendida, muitas vezes, como um mal a ser combatido, sendo função da escola promover a homogeneização cultural, possibilitando aos alunos o contato com e o processo de assimilação acrítica da cultura hegemônica. Moreira e Candau (2003, p. 166) salientam que na busca por avanços na educação dentro de uma perspectiva intercultural, “[...] o papel dos(as) professores(as) é fundamental. Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um *locus* prioritário para todos aqueles que queremos promover a inclusão destas questões na educação.”

Ter a cultura como eixo central do trabalho docente é atuar com a convicção de que os conhecimentos, os valores, as normas, as condutas, as definições que demarcam as pessoas e suas culturas, as práticas pedagógicas, tudo isso é uma construção social, não é produção natural, inquestionável, imutável. A perspectiva assimilacionista desconsidera esse fato e trabalha com o pressuposto de que as pessoas são diversas, sim, mas cabe à escola, com outras instituições e atores sociais, promover a assimilação à cultura que detém privilégio. Percebe-se que o reconhecimento da diversidade não é suficiente, não desmobiliza as práticas excludentes e discriminadoras existentes em nossa sociedade, muito menos, essas práticas serão desmobilizadas se nem mesmo o reconhecimento da diversidade cultural existir. Em face dessa realidade, e em consonância com a formação de professores multiculturalmente orientados, fica bastante evidente o caminho ainda a percorrer em termos da formação continuada para a diversidade.

Canen e Xavier (2005, p. 336) definem a formação multiculturalmente comprometida como a formação capaz de

[...] trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a fórmulas alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

De acordo com esse conceito, os pressupostos apresentados para a formação docente multiculturalmente comprometida gravitam em torno das questões que envolvem conhecimento e currículo. O foco é sobre a necessidade da transformação da maneira como conhecimento e currículo são vistos e tratados na escola. Defende-se ainda que o professor compreenda que o conhecimento e o currículo são processos discursivos, marcados por relação de poder, que configuram identidades sociais, que os conteúdos preestabelecidos precisam ser tensionados, que as verdades únicas contidas no currículo sejam revistas, que as vozes ausentes nos currículos sejam representadas. Nessa mesma direção, Silva (1999, p. 90) advoga que a “[...] obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.”

Assim, a mudança do daltonismo cultural para o professor multiculturalmente comprometido depende, entre outros fatores, da atenção especial para a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Moreira e Candau (2003, p. 167) apresentam, então, alguns elementos considerados por eles essenciais para a formação de professores multiculturalmente orientados. O primeiro elemento está ligado ao marco conceitual. Os professores precisam adquirir, em seu processo de formação, uma visão ampla de toda a problemática atual, o que implica que eles “[...] analisem os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação.”

O segundo elemento relaciona-se à própria identidade do professor. É necessário que, durante o processo de formação inicial e continuado, possibilite-se a ele refletir sobre sua própria identidade cultural. Parte-se do seguinte pressuposto: torna-se muito mais difícil o reconhecimento, bem como o entendimento das diversas identidades dos alunos, quando o professor não reconhece sua própria identidade. Candau (2008) e Pinar (2009) também falam da importância desse elemento quando enfatizam o papel das histórias de vida e da autobiografia para o entendimento de nosso próprio processo de construção identitária. Como afirmado anteriormente, as identidades socioculturais são híbridas, são fluidas, não ocorrem de forma única, sem contradição. A reflexão sobre a identidade do docente deveria, então, ser parte integrante de seu processo de formação.

O terceiro elemento relaciona-se à temática da formação cultural brasileira. Em geral, existe entre os professores da educação básica um desconhecimento sobre esse tema. Normalmente, o seu conhecimento baseia-se no senso comum. Por exemplo, acredita-se, ingenuamente, no mito da democracia racial no Brasil, ou seja, acredita-se que as várias identidades étnico-raciais convivem no país de forma harmoniosa e justa. O desconhecimento sobre a formação cultural brasileira por parte dos professores

é grave, pois provoca dois movimentos: a inércia – como se acredita, por exemplo, na democracia racial, não se promovem ações referentes às questões étnico-raciais por considerá-las desnecessárias – e a pouca sensibilidade em relação à discriminação dos alunos pertencentes aos grupos identitários menos valorizados socialmente.

Por último, em relação ao quarto elemento, Moreira e Candau (2003) consideram que, na formação de professores, deve-se contemplar a interação entre diferentes grupos culturais e étnicos. Os autores acreditam que essa interação, realizada por meio de contatos diretos e constantes entre os diferentes grupos culturais e étnicos, promove um conhecimento mais profundo e verdadeiro, menos pontual e folclórico, como, muitas vezes, se verifica em ações educativas, tanto em relação à formação de professores quanto aos alunos. Essa interação pode adquirir um caráter catalisador no sentido de favorecer a realização dos demais elementos, para uma formação docente multiculturalmente orientada. Ao proporcionar interação entre diferentes grupos culturais e étnicos, amplia-se a visão dos docentes sobre a sociedade atual – que é o primeiro elemento –, fomenta-se a reflexão do professor a respeito de sua própria identidade – o segundo elemento –, e se favorece um entendimento melhor da formação étnica e cultural brasileira –, ou seja, o terceiro elemento.

Verifica-se que os elementos destacados para a formação docente mantêm sintonia com os desafios postos para uma educação intercultural, principalmente no que se refere à desconstrução, à articulação e ao resgate. O primeiro e o terceiro elementos podem ser identificados como um processo de desconstrução. O segundo elemento pode ser identificado como um resgate, e o quarto elemento, a articulação. Parece natural que, ao se defender um caráter intercultural da educação, é necessário que o professor também tenha uma formação intercultural para se evitar que se exija dele aquilo pelo qual ele não teve formação.

Esse ponto nos remete a uma nova reflexão em relação à formação docente para a diversidade. Muito se fala sobre a diversidade cultural dos alunos, o que é bastante importante, no entanto, pouco se fala sobre a diversidade cultural dos professores. São professores e professoras, negros, brancos, índios, católicos, evangélicos, espíritas, ateus, agnósticos, heterossexuais, homossexuais, jovens, maduros, já na terceira idade, com formação também diversa, nível médio, universitário, pós-graduados, moradores de grandes centros urbanos, de pequenas cidades, de zona rural, etc. Age-se como se toda essa diversidade não influenciasse a ação docente, não influenciasse a prática pedagógica dos professores.

Existem denúncias sobre a homogeneização que se faz em relação aos alunos, em que se desconsidera sua diversidade e os transforma em um todo homogêneo,

no entanto, isso também acontece com os professores, mesmo em ações de formação docente para a diversidade. Parece que, ao se tornar professor, este reveste-se de uma unicidade e todos os demarcadores identitários desaparecessem na categoria “professor”, como desaparecem na categoria “aluno”, ou seja, desconsidera-se a diversidade cultural na formação inicial e continuada, bem como durante o exercício da profissão e, mesmo assim, espera-se sensibilização do docente para a questão da diversidade presente na sala de aula. Não se afirma aqui, porém, a impossibilidade do professor trabalhar de maneira adequada com a diversidade cultural dos alunos, decorrente da homogeneização que sofre em seu processo de formação, bem como durante o exercício de sua profissão. Coloca-se apenas a necessidade de maior atenção à diversidade cultural do professor, pois esta também afeta a ação docente e não pode ser desconsiderada.

5 CONCLUSÃO

Como vimos por meio da leitura deste artigo, os maiores desafios do multiculturalismo encontram-se na tentativa de manter o equilíbrio entre o direito à igualdade e o direito à diferença, respeito ao particular sem cair no relativismo e direito ao pertencimento a um grupo identitário sem cair na homogeneização. Ao se pensar no processo educativo, percebe-se que esses desafios são ainda maiores. O acesso à escola é visto como um dos pilares da igualdade de oportunidades, mas esse acesso precisa ser realizado garantindo o direito à diferença e não garantindo apenas o acesso à, assim chamada, cultura hegemônica. Na escola, ao pensarmos no currículo, amplia-se o embate entre o que é supostamente universal e aquilo que é particular. Talvez a escola seja o espaço em que esse embate entre o universal e o particular se torna mais concreto. Na escola, passamos a pertencer a um grupo, nos tornamos professores, alunos com forte tendência de homogeneização, pois, nas categorias professor e aluno desaparecem as diferenças.

Quando nos reportamos especificamente à formação docente, acrescentamos aos desafios presentes na discussão sobre o multiculturalismo aqueles destacados na formação inicial e continuada de professores para a diversidade. Como lidar com toda essa complexidade sem o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade, sem uma visão ampla de toda a problemática atual, sem maiores conhecimentos sobre a formação cultural brasileira? E mais, como lidar com essa complexidade sem a presença das discussões relativas à diversidade cultural nos cursos de formação de professores?

Os desafios presentes na formação de professores para a diversidade cultural exigem que as instituições formadoras introduzam o debate sobre o multicult-

turalismo nos currículos de seus cursos de forma consistente e constante e o façam com os pressupostos do inter/multiculturalismo, com todas as premissas que esses pressupostos contemplam.

Por fim, diante da complexidade da temática da formação de professores para a diversidade cultural, torna-se necessário um olhar atento para as lacunas ainda existentes nesse processo de formação. Um ponto que merece destaque relaciona-se à necessidade de considerarmos a diversidade dos próprios profissionais da educação. Uma ação de formação docente que se propõe disseminadora do olhar plural para a diversidade cultural dos alunos da educação básica precisa apresentar sensibilidade para a diversidade dos participantes das ações que pretende empreender, fato que nem sempre acontece. Ao não fazer isso, corremos o risco de os professores participantes das ações de formação docente não desenvolverem o sentimento de pertencimento, tão necessário para a efetivação das premissas contidas nessas ações de formação.

Notas explicativas:

¹ Neste artigo, os termos diversidade cultural, pluralidade cultural e diferença cultural serão usados como sinônimos. Sabemos das diferenças de significados que esses termos podem assumir, mas, tomamos essa decisão simplesmente para facilitar a discussão.

² Projeto “Construindo a igualdade na escola: repensando conceitos e preconceitos de gênero”, realizado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2008, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

³ Apesar dessa afirmativa, a autora ressalta a promulgação da Lei n. 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da Resolução n. 1 de 17/06/04, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANCAU, V. M.; LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANCAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Acerca do trabalho do professor: da tradução a produção do conhecimento no processo educativo. **Revista Brasileira de Educação**, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, 2006.

FURLANI, J. Sexos, sexualidade e gênero: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, v. 46, dez. 2006.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

PEREIRA DOS SANTOS, M. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. **Tempo Social Revista Social**, São Paulo, v. 1, 1990.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan./jun. 2001.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, v. 13, jan./abr. 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2002.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

Recebido em: 10 de abril de 2014

Aceito em: 22 de agosto de 2014