

Concepções multiculturais na pesquisa sobre formação de professores

Conceptions in multicultural research on teacher education

André Luiz Sena Mariano

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEMET/UEPG).
E-mail: alsmariano@yahoo.com.br.

Resumo

Este texto procura discutir a forma pela qual o multiculturalismo tem sido focalizado na pesquisa sobre formação de professores. Partindo do reconhecimento do multiculturalismo como campo polissêmico, procurou-se investigar se esta polissemia também pode ser encontrada na pesquisa sobre a formação docente. Assim, estabeleceu-se um recorte temporal entre os anos de 2000 a 2006 e elegeu-se como fonte de coleta de dados os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE e os artigos publicados em periódicos. Como principais resultados, é possível apontar que tal polissemia pode ser encontrada, especialmente, entre os estudos que assumem a perspectiva multicultural crítica, a intercultural e a pós-colonial. Por fim, constata-se que os resultados dos textos selecionados revelam um tratamento mais próximo de uma aceção conservadora.

Palavras-chave

Multiculturalismo. Formação de professores. Polissemia.

Abstract

This paper discusses the way in which multiculturalism has been focused on research on teacher education. Based on the recognition of multiculturalism as polysemic field, we tried to investigate whether this polysemy can also be found in research on teacher education. Thus was established a time frame between the years 2000 to 2006 and was elected as a source of data collection, the papers presented at ANPEd and ENDIPE and journal articles. As main results, it is possible to point out that this polysemy can be found, especially among the studies that assume a critical multicultural perspective, the intercultural and postcolonial. Finally, it appears that the results of selected texts reveal a more defined around a conservative.

Key-words

Multiculturalism. Teacher training. Polysemy.

O presente texto, oriundo de um trabalho mais amplo, busca discutir a pesquisa sobre formação de professores¹, entre os anos de 2000 e 2006, sob a perspectiva multicultural. Para tanto, apresenta, num primeiro momento, um cenário introdutório a partir do qual a pesquisa é engendrada, explicitando, também, o percurso trilhado para a coleta de dados. Na seqüência, é apresentada a acepção de multiculturalismo assumida por este estudo, por ser aquela à qual defendemos como um caminho profícuo para se pensar a formação de professores e o currículo. Em seguida, problematiza as acepções de multiculturalismo encontrada nos estudos selecionados a partir de duas vertentes: a primeira, a verificada nos dados dos estudos selecionados, ou seja, aquilo que as pesquisas têm constatado acontecer na prática da formação de professores; a segunda, é alusiva ao conjunto de pressupostos teóricos que balizam os estudos, ou seja, os referenciais que fundamentam o cotejamento feito entre os dados e a teoria. Com relação à primeira vertente, faz-se mister ressaltar que não se trata de considerar que os dados trazidos pelos estudos são reveladores da realidade da formação de professores, pois eles, em primeiro lugar, refletem uma parte da realidade – foco de cada um dos pesquisadores envolvidos – e, em segundo lugar, e não menos impor-

¹ Neste texto, será utilizada a expressão formação de professores, em decorrência do nome dado, pela academia, a esse campo do conhecimento, mesmo ciente do machismo que configura a gramática da Língua Portuguesa.

tante, os dados são frutos de uma leitura epistemológica dos sujeitos envolvidos e, portanto, revelam a sua leitura de mundo e sua forma de interpretar os fenômenos. Dessa forma, as afirmações aqui feitas não configuram um conjunto tachativo do que acontece nos cursos de formação de professores, mas sim as análises e inferências feitas a partir daquilo que os dados dos estudos selecionados revelam.

Delineando o contexto mais amplo da pesquisa

O multiculturalismo tem sido apontado pela literatura como um desafio inescapável do mundo atual. Alguns autores, como, por exemplo, Kincheloe (1997) afirmam que não se trata de algo com o qual se concorde ou se acredite, ele é uma condição à qual a sociedade contemporânea é chamada a responder. Para Imbernón (2004), o enfrentamento das problemáticas referentes à desigualdade social e econômica e à diversidade cultural são aspectos aos quais a formação docente, neste século, não poderá mais ignorar.

A partir desse cenário, da inexorabilidade do multiculturalismo na sociedade atual, que este trabalho se debruça sobre a temática da pesquisa sobre a formação docente na perspectiva multicultural, visando a compreender quais acepções têm marcado os estudos da área.

Para tanto, foi estabelecido como corpus de investigação: os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, nos eventos do ENDIPE e os artigos

publicados em periódicos qualificados, entre os anos de 2000 e 2006. Dentre os textos apresentados e publicados nas três fontes, foram privilegiados aqueles que focalizavam a formação docente e suas interfaces com as questões multiculturais. Tal interface poderia se dar de maneira explícita, com a utilização de referenciais e categorias estreitamente vinculados ao multiculturalismo, ou potencialmente. No que se refere à categoria potencial, foi utilizado o trabalho de Canen, Arbache e Franco (2001) ao definir o trabalho com potencial multicultural como sendo aquele que, a partir da análise de categorias como raça, classe social e gênero, por exemplo, ‘manda recados’ para o campo do multiculturalismo.

Tomando como pressuposto essas duas categorias, os textos foram selecionados a partir da leitura e análise de seus resumos e, por conseguinte, dos textos integrais, uma vez que alguns resumos não explicitam, de maneira elucidativa, o conteúdo do texto. Ao término da etapa de seleção de resumos, dentre um universo amplo de textos levantados, foram considerados foco desta pesquisa 13 artigos publicados em periódicos qualificados, 17 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e 27 trabalhos apresentados nos eventos do ENDIPE. Tal situação já parece revelar a incipiente presença do multiculturalismo dentre os estudos selecionados, pois, como exemplo, o ENDIPE de 2004 contou com a apresentação de mais de 3000 trabalhos.

A nossa forma de entender multiculturalismo

Abordar a temática multicultural coloca como imperativa a necessidade de definição da acepção a partir da qual se analisa os dados. Isso porque o termo multiculturalismo, como é bem sabido, é polissêmico e abriga, amiúde, interpretações antagônicas. Neste sentido, uma possível definição das diferentes acepções pode ser encontrada em McLaren (2000). Para este autor, haveria ao menos quatro formas de interpretar o multiculturalismo, a saber: o multiculturalismo conservador, o liberal de esquerda, o humanista liberal e o crítico. Em vez de explicitar as definições de cada uma dessas tendências, aqui será apresentada, sumariamente, a abordagem crítica que é a assumida por este estudo.

De acordo com McLaren (2000), a perspectiva crítica assume que as representações relativas a raça, classe social e gênero fazem parte de lutas sociais mais amplas sobre os signos e as significações. Essa perspectiva assume que o discurso está inerentemente relacionado a formas de reprodução e resistência, o autor advoga que a tarefa central da perspectiva multicultural crítica seria a transformação das relações sociais, culturais e institucionais a partir das quais os signos e os significados são gerados. Sendo assim, autores como Semprini (1999) definem que o multiculturalismo, independente da posição epistemológica assumida, põe em relevo três conceitos: a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria.

A partir da perspectiva de McLaren (2000), a diferença é sempre um produto da cultura, da história e da ideologia. Não podendo ser pensada fora das relações de poder, a diferença não é um fator que esteja solto na esfera social e que enseje a exacerbação das individualidades e subjetividades. Ao contrário, para o autor

Diferenças *dentro* da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas. O conceito de totalidade não deve ser abandonado, mas, em vez disso, visto como uma *estrutura de diferença sobredeterminada*. Diferenças são sempre *diferenças em relação*, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. (MCLAREN, 2000, p. 133).

Na perspectiva crítica, a escola precisa ser considerada como envolta nas relações de conflitos, poder e interesses, pois é ela a responsável pelo processo de transmissão cultural. Além disso, valem-nos dos argumentos de Pérez Gómez (1995) ao considerar a escola como um espaço de encruzilhada de culturas.

McLaren (1997) acredita que qualquer discussão a respeito de questões multiculturais deve considerar o conceito de cultura. Neste sentido, ele afirma que

O conceito de cultura, embora extremamente variável, é essencial a

qualquer entendimento de pedagogia crítica. Uso aqui o termo 'cultura' para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Além de definir cultura como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo, precisamos reconhecer como as questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social. (MCLAREN, 1997, p. 204).

McLaren (1997) esclarece, ainda, que o conceito de cultura precisa ser localizado como operando em três âmbitos. O primeiro leva em conta que a cultura está estreitamente conectada às estruturas de relações sociais dentro de categorias como raça, classe social e gênero, engendrando formas de opressão e dependência. Um segundo âmbito localiza a cultura como uma forma de produção a partir da qual os diferentes grupos definem e realizam suas aspirações por meio de relações desiguais de poder. Por fim, um terceiro âmbito sugere que a cultura é um campo de batalha no qual a produção, a legitimação e a veiculação das formas particulares por meio das quais cada grupo constrói seus conhecimentos e suas experiências seriam áreas centrais de conflito. Com isso, o autor sugere que a cultura não pode ser concebida como alheia às relações de poder.

Neste sentido, a escola e, conseqüentemente, a formação de docentes pre-

cisa assumir a diversidade cultural como um dado enriquecedor da sociedade e não como um mal a ser extirpado, como uma ameaça à construção do Estado Nação e da cultura comum.

Apresentando os temas da formação docente e as categorias multiculturais

Para que fosse possível a organização dos dados arrolados a seguir, foram utilizadas três obras como referência. Os trabalhos de André (2000) e Brzezinski e Garrido (2006) serviram como fundamento para a compreensão dos temas da formação docente focalizados pelos textos selecionados.

No que se refere a isso, os 57 textos selecionados apresentaram os seguintes temas da formação: 21 textos focalizaram propostas e políticas de formação docente a partir da perspectiva multicultural; 16 analisaram a formação inicial de professores(as) tanto no âmbito da graduação quanto no nível médio; sete privilegiaram a formação continuada; seis tiveram como foco o trabalho docente, analisando práticas pedagógicas; quatro caracterizam-se como revisão de literatura; dois enfatizam concepções sobre a docência e sobre a formação de professores(as); e um aborda a temática da identidade e profissionalização docente.

Para a definição das categorias multiculturais, o trabalho de Moreira (2001) foi assumido como fundamentação teórica. No tocante a isso, encontra-se a seguinte situação: dentre os 57 estudos selecionados, 31 abordam a categoria

ampla da diversidade cultural; as demais categorias aparecem com uma presença menos expressiva, mas, nem por isso, menos importante. São nove trabalhos sobre etnia e/ou raça, aqui estão incluídos, em que pesem as especificidades de cada tema, os estudos sobre a temática negra e a indígena; são seis sobre os portadores de necessidades especiais; cinco focalizam a classe social, incluindo aqui estudos sobre o Movimento Sem Terra; três são sobre gênero e sexualidade e outros três privilegiam a temática geracional, ou seja, a educação de jovens e adultos.

O que os resultados dos estudos revelam sobre as acepções de multiculturalismo?

Ao cotejar estes dados com a literatura que serve de referência, sobretudo McLaren (2000), encontram-se, minimamente, a presença de cinco acepções de multiculturalismo. As duas primeiras são aquelas que foram encontradas pelos estudos, na análise de seus dados, quais sejam: a perspectiva conservadora e a liberal de esquerda. As outras três referem-se às que estão localizadas nos referenciais teóricos – as assumidas pelos textos – para confrontar a realidade. Neste sentido, encontram-se a perspectiva crítica, a pós-colonial e a intercultural.

Ao analisar os resultados que os 57 estudos selecionados encontraram, chama à atenção a forte presença das perspectivas conservadora e liberal de esquerda. De acordo com McLaren (2000), na perspectiva conservadora, predomina uma visão

folclórica dos diferentes, ao assumir certa concepção evolucionista da humanidade, uma vez que a supremacia branca acaba por “biologizar” os negros como criaturas. Aqueles que diferem do padrão estabelecido – os negros, as mulheres, os não-cristãos, os homossexuais, os pobres, entre outros – são as criaturas inferiores.

O multiculturalismo conservador apresenta cinco características nefastas para a compreensão das relações humanas. A primeira delas é a recusa em tratar a branquidade como uma forma de etnia. As categorias dominantes – cristão, rico, homem, heterossexual, europeu, entre outros – não são assumidas como categorias a partir das quais as diferenças e as identidades podem ser construídas, e, portanto, não estariam submetidas ao jugo das relações de poder e da ideologia.

Uma segunda característica é a utilização do termo diversidade como forma de camuflar a ideologia que sustenta as posições defendidas. Essa característica implica, de acordo com McLaren (2000), uma postura em que os inferiores precisam se camuflar, se despir de suas identidades, de sua história cultural para se ajuntar à turma. É o que o autor denomina por ‘tornar-se um sujeito sem propriedades’, solicita-se do indivíduo seu desnudamento, sua desracialização e um despir-se de sua história para ser considerado alguém com direito de se unir à turma.

A terceira característica é o estabelecimento de um mundo monodiomático, com a prevalência do inglês. Novamente, requer-se que o indivíduo torne-se um sujeito sem propriedade. Na quarta caracte-

rística, definem-se padrões de desempenho que são válidos para todos os indivíduos. Por fim, a quinta característica refere-se ao conhecimento considerado pertencente à elite. Não há um questionamento acerca das relações de poder que cerceiam as oportunidades escolares daqueles que destoam do padrão estabelecido.

Além do multiculturalismo conservador, constata-se a existência da aceção liberal de esquerda. De acordo com McLaren (2000, p. 120):

Aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais.

Essa perspectiva, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, assume a diferença como um dado que essencializa as relações sociais e que existe independente das relações de poder, da história e da cultura. Os dados dos trabalhos sinalizam um conceito de diferença como harmônico, consensual, descontextualizado e ahistórico. A dimensão política da prática pedagógica, da identidade e da diferença é ignorada. A relação entre o professor, o conhecimento e seus alunos é marcada pela verticalidade e pelo autoritarismo; o conhecimento é produzido, geralmente, no âmbito das universidades e, aos professores, cabe o papel de meros reprodutores, sem questionamentos. Esta mesma postura passiva e conformista, que

é impingida aos professores, acaba por ser transmitida aos alunos.

Kincheloe (1997, p. 223) argumenta que

A rede ideológica formada por este autoritarismo produz um currículo que ensina os professores e alunos a como pensar e agir no mundo. Ambos, professores e estudantes, são educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e para submeterem-se à autoridade. Professores e estudantes são induzidos a desenvolver uma dependência da autoridade, uma visão de cidadania que é passiva, uma visão de aprendizagem que significa escutar.

Embora a perspectiva tecnocrática, de cunho positivista, apregoe a neutralidade da prática educativa, a partir do excerto acima, fica evidente que o caráter político está inerente: a política da passividade, do conformismo, da manutenção do *status quo*. Seria a formação e atuação de intelectuais adaptados (GIROUX, 1987), que não se comprometem e que engendram discursos e práticas que visam à manutenção dos interesses da classe dominante.

Essas duas vertentes de multiculturalismo – a conservadora e a liberal de esquerda – parecem revelar que, a julgar pelos resultados encontrados nos textos selecionados, a formação de professores em nosso país acaba por transformar a diferença em desigualdade, a identidade em padronização, a cultura em uma quintessência que existe para além do poder de ação dos indivíduos. Ao sujeito só cabe,

nessa forma de lidar com a realidade, o papel de um ser que se adapta a um mundo pré-estabelecido.

A julgar pelos dados encontrados nos textos selecionados, os resultados parecem sinalizar, ainda, na contramão do que afirma Paulo Freire (2005) sobre a capacidade de o indivíduo intervir na história, de fazer-se sujeito de seu ser, estar e mover-se no mundo. Isso porque, ao assumir uma acepção conservadora, a formação docente acaba ensejando a preparação de profissionais que somente se adaptam ao mundo e que se vêem como determinados pelo contexto histórico e pelas raízes culturais das quais se nutrem. O ser humano acaba por ser determinado pela sua história de vida e não pode fazer diferente.

Apesar de terem sido encontradas essas duas acepções nos resultados dos textos, a literatura adotada por eles para análise dos dados assume outras acepções. Neste sentido, encontram-se três formas pelas quais o multiculturalismo pode ser visto, com especial destaque para a perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência de Peter McLaren (2000).

Se os dados encontrados pelos estudos mostram que a diferença e a identidade são tratadas como etéreas, na perspectiva crítica esses são conceitos fortemente ligados às relações de poder. A diferença é sempre relacional e um produto da história, da cultura, das relações de poder e da ideologia. Ademais, a cultura não pode ser vista como algo consensual. Ela é necessariamente conflitiva, marcada

pelo dissenso e pelas relações de poder. De acordo com McLaren (2000, p. 133), “Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas”.

E acrescenta

Diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. (MCLAREN, 2000, 133).

Pelo que pode ser encontrado nos dados dos textos, a diferença acaba não sendo um aspecto cultural e, tampouco, polivocal. Há uma única forma de lidar com ela: essencializada, homogeneizante, desviante, fruto de aspectos biológicos e psicológicos. Em resumo, ao invés de ser tratada como um dado enriquecedor da realidade, a diferença torna-se desigualdade, pois inferioriza os desviantes, estigmatiza a outridade em detrimento da mesmidade.

Uma segunda acepção encontrada nos referenciais teóricos dos trabalhos selecionados é a denominada de interculturalismo. Os estudos que a adotam sinalizam o avanço de tal postura em relação ao multiculturalismo por acreditarem na existência de trocas e de relações estabelecidas entre as culturas. No que se refere a isso, Candau (2005, p. 32) afirma que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra

todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

A acepção multicultural parece não trazer embutida no nome uma perspectiva de diálogo e troca como o faz a perspectiva intercultural. Multicultural seria somente uma característica da sociedade, pois o mundo é inescapavelmente multicultural. Porém, o termo intercultural, pelo que os estudos que o defendem revelam, traz em si a perspectiva de interpenetração das culturas. Vale mencionar aqui, como exemplo, o conceito de hibridismo (HALL, 2005), a partir do qual as culturas entram em processos de interação, sem que isso implique, necessariamente, a imposição da cultura supostamente hegemônica sobre a outra.

Uma terceira acepção que confronta a teoria e os resultados é o multiculturalismo pós-colonial. Tal perspectiva é definida por Canen, Arbache e Franco (2001, p. 3) como uma:

[...] visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido, para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concreti-

zação do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam e essencializam essas mesmas identidades.

Acredita-se que a diferença entre a perspectiva pós-colonial e a crítica é a forma de se conceber a identidade. O multiculturalismo crítico supostamente lidaria com as identidades de maneira polarizada e binária (homem em oposição à mulher), enquanto a perspectiva pós-colonial lidaria com as possibilidades de fronteiras híbridas entre as escolhas identitárias. Seria uma forma de lidar com o conceito de identidade e de cultura de maneira semelhante à sugerida por Hall (2005), quando define a identidade do sujeito pós-moderno.

Autores como McLaren (2005) definem a pedagogia ou multiculturalismo pós-colonial como um movimento que busca, nessa era global, a problematização dos discursos pedagógicos com vistas ao final dos imperialismos baseadas no conceito de estado-nação. Ele defende que essa perspectiva não se reduz a anti-imperialismo, pois é uma pedagogia voltada também para anti-racismo, anti-homofobia e outras reivindicações de grupos social, cultural, histórica e politicamente desfavorecidos. Porém, o avanço estaria no desafio das características e das condições a partir das quais a história dos grupos colonizados foi escrita. Ou seja, é uma reconstrução da diferença de modo que ela desafie o

capitalismo global, desvelando seu caráter excludente e romântico em relação a como o outro – que neste caso não é o euroamericano – é construído.

Além de compreender as diferentes acepções de multiculturalismo, analisar a forma pela qual os principais conceitos – diferença, identidade e relação maioria e minoria – apareceram nos estudos, mostrou-se outro dado importante na compreensão do tratamento das questões multiculturais na formação docente, uma vez que, conforme advoga Semprini (1999), estes seriam as preocupações centrais da teoria multicultural.

Para o tratamento dispensado ao conceito de identidade, verifica-se que entre os estudos selecionados, a partir de seus dados, uma maneira fixa de tratar a identidade. Não obstante os imperativos postos pelas características e extensões dos textos selecionados, há estudos que tratam as categorias multiculturais isoladamente, sem uma conexão ou uma compreensão mais híbrida. Aqueles que focalizam, por exemplo, a temática racial, centram as análises somente nessa categoria, não havendo relações com a classe social ou com o gênero, por exemplo. Além disso, não há estudos que apontam para a multiplicidade de posições dos sujeitos, para uma forma híbrida de compreensão das identidades, o que acaba denotando uma concepção essencializada do conceito de identidade.

A maneira pela qual os estudos tratam as categorias multiculturais revela, ainda, uma concepção binária da identidade: a identidade do gênero feminino sempre

em oposição a do gênero masculino; a identidade negra em oposição à identidade branca. Não se fala, nos dados dos estudos selecionados, na identidade como um processo contínuo e em constante construção. Ademais, verifica-se, salvaguardada uma exceção, que a identidade e a diferença não foram abordadas conjuntamente, ou mutuamente dependentes. Aqueles estudos que analisam a diferença preocupam-se somente com ela, valendo a mesma constatação para a identidade. Em suma, a identidade tem sido tratada também de maneira essencializante.

Além disso, verifica-se que os estudos, no que se refere à literatura que os apóia, lidam com as categorias de maneira isolada, não lidando com os atravessamentos e hibridismo das categorias entre si. A identidade é compreendida de maneira polarizada e acaba por marcar posições fixas para os indivíduos. Tal fato pode ser corolário da extensão dos textos, ou até mesmo decorrência de posicionamentos multiculturais assumidos que binarizam os conceitos, conforme críticas que Canen, Arbache e Franco (2001) tecem ao multiculturalismo crítico e de resistência.

No tocante ao conceito de diferença, e reiterando o que já fora mencionado anteriormente, ele é assumido como derivado de fatores biológicos ou psicológicos. Assim, acaba por assumir um caráter essencializante, homogeneizador e que enseja a desqualificação e a desigualdade entre os indivíduos. A diferença, da maneira como vem sendo tratada na formação docente, acaba por ser aquela

que inferioriza. Porém, tal situação pode ser constatada nos dados trazidos pelos estudos selecionados, pois no que se tange à literatura que fundamenta os estudos, todos assumem uma aceção de crítica e de superação das limitações, propondo a assunção da diferença como um dado cultural, histórico e social.

Para as discussões referentes às relações entre maioria e minoria, não foram encontradas menções explícitas. As poucas discussões referentes à temática, quando o fazem, acabam por assumir uma perspectiva bipolar: oprimido *versus* opressor, por exemplo. Os grupos minoritários acabam sendo tratados de maneira homogênea, esquecendo-se, por exemplo, de levar em consideração o fato de que, mesmo em seu interior, não há uníssono nas reivindicações e nas maneiras de viver e construir social e culturalmente as identidades, como defende Hall (2005).

Finalizando, mas não concluindo...

A situação que pode ser considerada como denúncia a respeito do tratamento do multiculturalismo na formação de professores encontrada nos estudos selecionados, decorre das discrepâncias entre as diferentes aceções de multiculturalismo, conforme procuramos mostrar ao longo deste texto. Como exemplo disso, vale ressaltar que os resultados dos textos selecionados revelam práticas de formação ainda ancoradas nas perspectivas conservadora e liberal de esquerda, enquanto a base teórica dos textos assume aceções mais críticas para a análise dos dados.

Com isso, vê-se legitimada a discussão acerca da polissemia implicada no termo multiculturalismo, sobretudo, a existência das acepções propostas por McLaren (2000). Isso porque, de um lado, encontram-se, a julgar pelos resultados dos 57 textos selecionados, práticas que reforçam o tratamento do multiculturalismo como uma mera questão de tolerância e de adaptação à sociedade capitalista. De outro lado, ressalta-se a existência de uma perspectiva de trabalho com o multiculturalismo, assumida como base teórica dos estudos, que não se coaduna ao que a maioria detectou nos dados, e que busca a construção de uma educação emancipatória e democrática, como sugerida pelo multiculturalismo crítico.

Contudo, acreditamos que a crítica feita ao multiculturalismo proposto por Peter McLaren – assumido por este estudo –, pelas perspectivas intercultural e pós-colonial precisaria considerar o conceito de identidade de fronteira proposto por esse autor. De acordo com ele:

Identities de fronteira são espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüisticamente multivalentes de diálogo intercultural, espaços em que se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais. (MCLAREN, 2000, p. 147).

O conceito de identidade de fronteira parece admitir em suas bases o diálogo e

a troca entre as culturas, advogados pela perspectiva intercultural. Além disso, ao abordar a multiplicidade de posições dos sujeitos, assume, também, o conceito de identidades híbridas proposto pela perspectiva pós-colonial. Percebe-se, com isso, que o conceito de identidade de fronteira, proposto por McLaren, caminha em uma perspectiva teórica que assume a importância, no âmbito educacional e, mais especificamente, no da formação docente, do conceito de identidade híbrida de Stuart Hall (2005) e do de hibridização cultural de García Canclini (2006), ao assumir, por exemplo, que toda cultura é sempre uma cultura de fronteira.

Não obstante sua importância para a definição de formas de se lidar com as questões e temáticas referentes à diversidade cultural, essa “disputa” que se coloca no plano teórico – multiculturalismo crítico, pós-colonial e interculturalismo – não pode ser mais importante que a compreensão da maneira pela qual a formação, em seus vários âmbitos, tem assumido o tratamento das questões referentes à diversidade cultural.

No tocante a isso, é pertinente apresentar os questionamentos de Moreira (2001), quando realizou pesquisa de estado da arte sobre a produção científica acerca do multiculturalismo no campo do currículo. Para o autor:

Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado? Não será, na verdade, a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou

um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que se desenrolam em meio a relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processo que nos têm categorizado e oprimido – mais importante que a preocupação com o prefixo usado? (MOREIRA, 2001, p. 74).

É importante reiterar que não se trata de negar a importância das diferentes acepções de multiculturalismo para o avanço do conhecimento e da compreensão da maneira pela qual a escola e, con-

seqüentemente, a formação de professores, incorpora e lida com as suas problemáticas centrais – a diferença, a identidade e a relação maioria e minoria. Em contrapartida, antes disso, é importante advogar que é preciso fazer com que a abordagem multicultural crítica adentre o campo da formação de professores, a julgar os resultados que foram encontrados pelos textos selecionados. É preciso fazer com que ela tenha ecos para além da teoria, chegando às múltiplas dimensões curriculares da formação docente. É necessário fazer com que o compromisso político, que desafia o currículo e a construção de estereótipos, sugerido por Moreira (2001), a luta de Freire (2005) pelos menos favorecidos e a necessidade de alinhamento aos fracos, falando a verdade ao poder, como sugere Said (2005), cheguem à formação de nossos professores, tanto em sua dimensão inicial quanto continuada.

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.
- CANAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (Org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.

- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, tensões e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, p. 65-81, set/out/nov./dez. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela – Las escuelas en la escuela y la cultura de la escuela*, n. 26, p. 7-23, 1995.
- SAID, E. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

Recebido em fevereiro de 2011.

Aprovado para publicação em abril de 2011.

