

## Parte 3 – Sexualidade

A presença da diversidade cultural nas pesquisas sobre formação docente

André Luiz Sena Mariano

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARIANO, ALS. A presença da diversidade cultural nas pesquisas sobre formação docente. In: FERREIRA, AJ., org. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 153-178. ISBN 978-85-7798-210-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# **A PRESENÇA DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE**

André Luiz Sena Mariano  
Universidade Federal de Alfenas

O multiculturalismo tem sido apontado pela literatura como um desafio inescapável do mundo atual. Autores como Kincheloe (1997), por exemplo, afirmam que o multiculturalismo não se trata de algo com o qual se concorde ou acredite, ele é uma condição da qual não se pode esquivar. Além disso, Imbernón (2004) considera que o enfrentamento das problemáticas referentes à desigualdade social e econômica e à diversidade cultural são aspectos que a formação docente, neste século, não poderá mais ignorar.

É a partir desse cenário que este trabalho, parte de uma pesquisa mais ampla, se debruça sobre a temática da formação docente na perspectiva multicultural, propondo compreender quais tendências podem ser encontradas (por exemplo, instituições de origem, categorias multiculturais pesquisadas, tipos de estudo, tendências teóricas, entre outros) e quais as concepções de multiculturalismo podem ser encontradas nos resultados dos trabalhos selecionados.

Para que isso seja possível, este texto se estrutura em quatro seções: na primeira, é apresentada a base teórica a partir da qual o multiculturalismo é assumido por este estudo; na segunda, é explicitado o caminho metodológico percorrido para a coleta de dados; na terceira, são identificadas as principais características dos estudos selecionados; na quarta e última,

o texto discute as concepções de multiculturalismo que foram encontradas nos textos que compuseram o corpus de análise.

### Pelas sendas da teorização

Abordar a temática multicultural coloca como imperativa a definição da acepção a partir da qual os dados são analisados. 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 o 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 à 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, ganham destaque três conceitos que estariam no cerne da preocupação multicultural: a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria.

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, valemos-nos dos argumentos de Pérez Gómez (1995) ao considerar a escola como um espaço de encruzilhada de culturas.

### Caminho metodológico

Tendo em vista a questão central que acompanhou este estudo – o que revelam os estudos produzidos e publicados no Brasil, quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente? Foi necessário obedecer a alguns critérios e percorrer algumas etapas para a seleção dos estudos que se enquadravam na temática em foco.

No que tange a isso, foi estabelecido como *corpus* de investigação os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>1</sup>, nos eventos do ENDIPE<sup>2</sup> 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 potencial. Para a categoria potencial, foi utilizado o trabalho de Canen, Arbache e Franco (2001), que define o trabalho com potencial multicultural como aquele que, a partir da análise de categorias como raça, classe social e gênero, por exemplo, “manda recados” para o campo do multiculturalismo.

Com base nessas duas categorias, os textos foram selecionados a partir da leitura dos títulos, dos resumos e dos textos integrais. A partir desses procedimentos, foram considerados foco desta pesquisa 13 artigos publicados em periódicos qualificados (sendo 11 com potencial multicultural), 17 trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd (sendo 8 com potencial multicultural) e 27 trabalhos apresentados nos eventos do ENDIPE (sendo 11 com potencial multicultural). Tal situação já revela a incipiente presença explícita do multiculturalismo dentre os estudos selecionados.

Além disso, fez-se *mister* identificar nos textos selecionados dados como ano de publicação e/ou apresentação, instituição, categoria multicultural focalizada, âmbito da formação docente focalizado, componente curricular, vínculo multicultural, tipo de estudo e autores mais utilizados.

Para elaborar os quadros que ora se apresentam, serviram como referência os trabalhos de André (2000) e Brzezinski e Garrido (2006). Destes, foram emprestadas as conceituações referentes à formação de professores, bem como bases para a compreensão dos tipos de estudo realizados.

Os trabalhos de Canen, Arbache e Franco (2000) e Moreira (2001) também nos serviram como fundamento para a construção dos quadros. Do primeiro, foram tomados os conceitos de trabalhos com vinculação explícita ou potencial ao multiculturalismo. Do segundo, as categorias de preocupação de análise da teoria multicultural, tais como raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade, idade e diversidade cultural, entre

---

1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.  
2. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

outras, funcionaram como fundamentação para a categorização dos dados encontrados.

Ciente de que toda categorização é precária, este trabalho de organização dos dados em quadros tem mais uma função heurística que a de uma fronteira rígida de enquadramento dos trabalhos. Os dados que se seguem são frutos da leitura do autor, sendo possíveis outras leituras dos mesmos dados.

### Revelando os dados iniciais

Entre os anos de 2000 e 2006, foi encontrado um número ainda pequeno de trabalhos que focalizaram, conjuntamente, as discussões sobre multiculturalismo e formação de professores. Foram considerados como pertencentes ao foco deste estudo: 13 artigos publicados nos periódicos avaliados como Internacional e Nacional A, 17 trabalhos apresentados na ANPEd e 27 trabalhos apresentados no ENDIPE.

Se for levada em conta a categoria criada por Canen, Arbache e Franco – trabalhos com potencial multicultural – os números diferem nas três fontes. Para os artigos publicados em periódicos, 11 dos 13 selecionados foram considerados com vínculo explícito ao multiculturalismo. Já para os trabalhos apresentados na ANPEd, 8 dos 17 foram classificados como explicitamente multiculturais. Por fim, no ENDIPE, 11 dos 27 foram considerados com tal característica, situação que pode ser vislumbrada no quadro a seguir.

Quadro 1: Organização dos trabalhos quanto ao vínculo com a temática multicultural

	<b>TOTAL DE TEXTOS</b>	<b>FOCO MULTICULTURAL EXPLÍCITO</b>	<b>%</b>
Artigos	13	11	84,6
Trabalhos ANPEd	17	8	47
Trabalhos ENDIPE	27	11	40,7
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>30</b>	<b>52,6</b>

Como pode ser verificado no quadro, os trabalhos com vínculo explícito ao referencial do multiculturalismo compõem pouco mais da metade do total selecionado. Se as análises fossem restritas aos trabalhos ancorados explicitamente no multiculturalismo, o quadro seria bastante reduzido de

estudos. Contudo, a categoria criada por Canen, Arbache e Franco (2000) “trabalhos com potencial multicultural” contribui para, além de ampliar o número de estudos que seria selecionado inicialmente, compreender que pesquisas sobre gênero, raça, classe social ou necessidades especiais, por exemplo, ainda que não sejam ancoradas no referencial multicultural, mas tomadas a partir da perspectiva das relações entre escola e cultura, poderiam auxiliar na compreensão de outras facetas de tratamento das questões culturais no âmbito educacional.

Sendo assim, os dados permitem inferir que a formação de professores analisada a partir da perspectiva multicultural explícita ainda é um tema pouco explorado. Assim, corrobora-se a afirmação de Candau (2001), quando discorre sobre as propostas relativas à formação de professores. Embora suas argumentações fossem referentes à década de 1990, em que ela julgava haver pouco avanço na formação de professores, menos pela existência de um aprofundamento teórico e de propostas concretas e mais por uma falta de vontade política, tais palavras se mostram atuais e pertinentes. De acordo com ela, “[...] as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente” (CANDAU, 2001, p. 238).

A esta discussão, é importante acrescentar as ponderações de Canen (2001), para quem a morosidade e resistência para a inserção das questões culturais na formação de professores pode ser corolário do lento processo de reconhecimento do Brasil como um país multicultural. Isso porque predominou, e ainda paira no ideário da sociedade, o mito da democracia racial. Ademais, cabe ressaltar que tal situação ainda pode ser explicada pelos efeitos às avessas que podem ocorrer em função de uma apropriação banalizada do multiculturalismo. Em outras palavras, como corolário de uma leitura e apropriação frágeis, superficiais e banalizadas da teoria multicultural, alguns setores da sociedade advogam que é uma forma de se interpretar o processo educativo por meio da exclusão das pessoas brancas, ricas, cristãs, heterossexuais, jovens, bonitas, em perfeitas condições físicas, do sexo masculino, etc. Assiste-se a uma construção de ferrenhas críticas à teoria que vem questionar a manutenção do *status quo* da sociedade. Nesse sentido, Semprini (1999) afirma que o multiculturalismo tem sido visto como uma ameaça à sociedade branca, no caso, a dos Estados Unidos da América. Essa leitura equivocada do multiculturalismo faz supor que, no tocante à formação de professores, os currículos devam privilegiar

somente as experiências das mulheres, dos negros, dos pobres, dos índios, dos homossexuais e dos portadores de necessidades especiais, desprezando as formas convencionais de construção do conhecimento.

Outro dado encontrado nos estudos é referente ao ano de publicação dos artigos ou de apresentação dos trabalhos nos eventos.

Quadro 2: Organização dos trabalhos quanto ao ano de apresentação e publicação

	ARTIGOS	Trabalhos ANPEd	Trabalhos ENDIPE	TOTAL	%
2000	0	1	2	3	5,3
2001	4	1	Não há evento	5	8,8
2002	1	3	6	10	17,5
2003	2	2	Não há evento	4	7,0
2004	2	2	8	12	21,1
2005	3	5	Não há evento	8	14,0
2006	1	3	11	15	26,3
TOTAL	13	17	27	57	100

Está óbvio que o maior número de trabalhos apresentados nos anos de 2002, 2004 e 2006 se deve à ocorrência do ENDIPE. Contudo, o que chama a atenção são os dados da ANPEd. Parece ter havido um aumento no interesse pela temática no ano de 2005. Contudo, o que se verifica é o que o GT Formação de Professores não teve trabalhos selecionados, explícita ou potencialmente multiculturais, nos anos de 2000, 2001 e 2006.

A produção da ANPEd esteve dispersa em cinco GTs.

Quadro 3: Organização dos trabalhos quanto ao GT em que foram apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd

GT – GRUPO DE TRABALHO	Nº de trabalhos	% referente à produção da ANPEd
GT 6 – Educação Popular	2	11,8
GT 8 – Formação de Professores	7	41,2
GT 12 – Currículo	4	23,5
GT 15 – Educação Especial	1	5,9
GT 21 – Afro-Brasileiros e Educação	3	17,6
TOTAL	17	100

Os dados encontrados no quadro 3, concernentes à dispersão da teoria multicultural entre os GTs, podem ser explicados pela própria constituição do multiculturalismo: uma teoria híbrida e que busca respaldo em diferentes áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Economia e Linguística, por exemplo). Em contrapartida, a própria constituição da Associação por GTs acaba dando uma suposta ideia de dispersão temática dos trabalhos, mesmo encontrando vários GTs que se propõem a discutir trabalhos que focalizem problemáticas afins. Destarte, também chama a atenção o fato de que alguns GTs que poderiam ser considerados como diretamente envolvidos com preocupações multiculturais não tenham apresentado produções sobre o tema, como, por exemplo, os GTs de Movimentos Sociais e Educação e Gênero, Sexualidade e Educação.

Para os artigos em periódicos, foi encontrado, exceto no ano de 2000, um número pequeno de trabalhos que articulam o multiculturalismo e a formação docente. No ENDIPE, pode-se inferir que trabalhos relacionando a formação de professores ao multiculturalismo têm sido apresentados e mostram algum crescimento, ainda que tímido.

As instituições de origem dos trabalhos também se mostraram um dado revelador. Para este item, surpreende a forte presença das universidades do estado do Rio de Janeiro.

Quadro 4: Organização dos trabalhos quanto às instituições de origem

(*continua*)

NOME DA INSTITUIÇÃO	Artigos	ANPEd	ENDIPE	%
Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)	0	1	0	1,7
ONG – Novamérica	0	0	1	1,7
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	1	0	0	1,7
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	0	0	1	1,7
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	0	1	0	1,7
Universidade de Aveiro (Portugal)	0	0	1	1,7
Universidade de Brasília (UnB)	0	1	0	1,7
Universidade de São Paulo (USP)	1	0	0	1,7
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	0	1	0	1,7
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	0	0	1	1,7



*(conclusão)*

<b>NOME DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>Artigos</b>	<b>ANPEd</b>	<b>ENDIPE</b>	<b>%</b>
Universidade do Estado do Ceará (UECE)	0	0	1	1,7
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	0	1	0	1,7
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	0	0	1,7
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	0	0	1	1,7
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru)	0	0	1	1,7
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	0	1	0	1,7
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	0	0	1,7
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	0	0	1,7
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	0	0	1	1,7
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	0	1	0	1,7
Universidade Federal do Pará (UFPA)	0	0	1	1,7
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	0	0	1	1,7
Universidade Federal Fluminense (UFF)	0	1	0	1,7
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	0	1	0	1,7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	0	0	2	3,6
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente)	0	0	2	3,6
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	0	1	1	3,6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	0	0	2	3,6
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1	1	1	5,6
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	0	2	2	7,4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	0	1	5	10,6
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	7	3	2	21,2
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Se os dados forem organizados por estado, a centralidade do Rio de Janeiro na temática de multiculturalismo e formação de professores é evidente.

Dos 57 trabalhos, 22 foram produzidos por universidades fluminenses (quase 40% da produção). O segundo estado é o de Minas Gerais, que responde pela autoria de 9 trabalhos, enquanto 6 estudos são oriundos de São Paulo e 5 do Rio Grande do Sul. Em seguida, Amazonas e Santa Catarina aparecem com 3 trabalhos; Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte têm 1 trabalho cada. Ainda é possível identificar um trabalho proveniente de Portugal.

Legitimando dados de pesquisas de levantamentos anteriores, a Região Sudeste é o principal núcleo de produção dos trabalhos sobre a temática da formação de professores na perspectiva multicultural, fato este explicado pelo alto número de programas de pós-graduação existentes na região. Todavia, a diferença para os estudos anteriores é que para a temática em pauta, a centralidade não está no estado de São Paulo, que responde por cerca de 10% da produção, a despeito de ser aquele que possui o maior número de programas de pós-graduação. A partir dessas constatações, pode-se inferir que o celeiro das preocupações multiculturais é o estado do Rio de Janeiro, responsável por quase 40% da produção sobre a temática.

As pesquisas de estado da arte realizadas por André (2000) e por Brzezinski e Garrido (2006) auxiliaram na verificação das categorias que foram privilegiadas nas pesquisas sobre formação de professores. Dessa forma, foram categorizados os estudos a partir dos âmbitos analisados, a saber: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e políticas de formação, entre outros.

Quadro 5: Organização dos trabalhos quanto ao âmbito da formação pesquisado

TEMAS DA FORMAÇÃO	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL	%
Concepções sobre docência e formação de professores	1	1	0	2	3,5
Identidade e profissionalização docente	0	0	1	1	1,7
Revisão de literatura	2	1	1	4	7,1
Formação continuada	1	5	1	7	12,3
Trabalho docente	0	2	4	6	10,5
Formação inicial	2	4	10	16	28,1
Propostas e políticas de formação	7	4	10	21	36,8
TOTAL	13	17	27	57	100

De acordo com o exposto no quadro 5, pode-se verificar que os temas da formação inicial e das propostas e políticas de formação são aqueles que mais têm sido estudados no que se refere ao referencial do multiculturalismo.

Para o tema “concepções sobre docência e formação inicial de professores”, os subtemas privilegiados foram: a discussão sobre fundamentos epistemológicos da formação de professores e as concepções de professores formadores sobre pesquisa em educação. No tema “identidade e profissionalização docente”, o foco esteve na discussão sobre a autonomia e suas interfaces com a construção da identidade profissional. Ademais, há quatro estudos sobre revisão de literatura: três (um artigo, um trabalho na ANPEd e um no ENDIPE) focalizam a temática do multiculturalismo nas dissertações e teses; o outro (um artigo) analisa a temática da formação de educadores para a atuação na educação sexual.

Na categoria “formação continuada”, os sete estudos focalizaram o subtema projetos e programas de formação promovidos por secretaria, órgãos de financiamento, universidades e/ou ONGs<sup>3</sup>.

Para o tema “trabalho docente”, das duas pesquisas apresentadas na ANPEd, uma focaliza o ensino fundamental e outra o estudo da prática docente também no ensino fundamental. Do total de trabalhos apresentados no ENDIPE, dois são sobre saberes docentes em diferentes níveis de ensino (fundamental e superior) e com diferentes componentes curriculares (História e Música) e os outros dois focalizam estudos da prática docente, também em diferentes níveis de ensino (fundamental e superior).

Com relação à “formação inicial”, a situação é a seguinte: dois estudos focalizam a formação em nível Médio, na modalidade magistério (um artigo e um trabalho no ENDIPE); um (na ANPEd) focaliza o curso Normal Superior; 8 focalizam o curso de Pedagogia (dois trabalhos na ANPEd e 6 no ENDIPE); um (na ANPEd) o curso de Pedagogia da Terra; um (no ENDIPE) focaliza Licenciatura em Física; um (artigo) integra análises nos cursos de Pedagogia e História; um focaliza formação de professores em Pedagogia e Psicologia; e outro realiza um estudo histórico sobre a formação inicial de professores homens.

Destes estudos, alguns ainda centram a atenção no trabalho com componentes curriculares específicos. No que se refere a isso, dos dois

---

3. Organizações Não-Governamentais.

estudos sobre a formação de professores em nível Médio, um único artigo centra a atenção na disciplina Filosofia da Educação. Para os 7 trabalhos sobre o curso de Pedagogia, 4 centram sua atenção em componentes curriculares específicos, a saber: dois sobre a disciplina Prática de Ensino (ambos do ENDIPE), um a disciplina Educação Especial (na ANPEd) e um trabalho apresentado na ANPEd focaliza uma disciplina denominada Tópicos Especiais em Multiculturalismo e Educação.

Por fim, a maior parte dos estudos se encontra na categoria “políticas e propostas de formação de professores”. Os 7 artigos selecionados e que foram considerados como referentes ao tema tratam das seguintes subcategorias: dois sobre propostas de formação para a diversidade cultural, dois sobre políticas de currículo e de formação e três abordam os novos espaços (*loci*) para a formação de professores, como, por exemplo, o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia, os salões étnicos e o Movimento Sem Terra.

Os três trabalhos apresentados na ANPEd revelam os seguintes subtemas: um sobre políticas de formação, um sobre a formação de professores para a diversidade cultural e um sobre os novos espaços para a formação (o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia). Dos 10 trabalhos apresentados no ENDIPE, o subtema “políticas de formação” foi abordado por um trabalho; “os novos espaços de formação” também foi tema abordado por um trabalho; enquanto a formação de professores para a diversidade cultural e para a educação inclusiva foi uma subcategoria focalizada por 9 trabalhos.

Após essa apresentação alusiva ao âmbito da formação de professores focalizado pelos estudos, é possível apresentar algumas tendências:

a) A grande quantidade de estudos que refletem sobre e apresentam propostas de formação, tanto inicial quanto continuada, para a atuação dos professores visando ao trabalho com a diversidade cultural;

b) a tendência dos estudos à centralização das análises a partir do curso de Pedagogia;

c) um número considerável de trabalhos sobre formação continuada, especialmente tomando como ponto de análise os novos espaços formativos. Talvez, pelo fato de o multiculturalismo ter nascido no seio dos movimentos sociais, essa busca pela formação docente em espaços não escolares seja um sinalizador do reconhecimento de outras instâncias

também formadoras de professores, e esses novos *loci* formativos são focalizados nas pesquisas sobre os movimentos sociais e sobre a etnia indígena.

Assim, sinaliza-se que a formação de professores, em seus vários âmbitos, e especialmente no da continuada, conforme apontam os estudos, não pode mais centralizar sua atenção exclusivamente na educação escolar. Quem sabe essa possa ser uma perspectiva promissora para a busca do diálogo entre o conhecimento produzido no estado de estudante e no estado de esquina de rua (MCLAREN, 1992).

Porém, é possível depreender, também, que os dados mais interessantes seguem na contramão do que foi constatado nos estudos de André (2000) e Brezinski e Garrido (2006). Neles, as autoras sinalizaram que os estudos concernentes à identidade e profissionalização docente se construíram tomando as relações de gênero como perspectiva de análise. Neste estudo, foi constatado que, primeiro, a categoria gênero é quase silenciada no que se refere à formação de professores na perspectiva multicultural; segundo, que o único estudo que abordou identidade e profissionalização docente, sequer mencionou as relações de gênero; e terceiro, que os estudos sobre gênero sequer mencionaram a temática da identidade. Deste modo, as palavras de Paraíso (2002), ao advogar que o gênero é um campo de silêncio nos currículos da formação de professores, parecem ainda fazer sentido. Embora não possa mais ser considerado um campo de silêncio, é possível afirmar que sua presença ainda é incipiente.

Outro dado pertinente ao foco deste texto é identificar, nos textos selecionados, quais foram as categorias multiculturais privilegiadas. Para tanto, foi assumido como referência o trabalho de Moreira (2001). Os estudos selecionados apresentam seus respectivos focos nas seguintes categorias:

Quadro 6: Organização dos estudos quanto à categoria multicultural abordada

CATEGORIAS	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL	%
Diversidade Cultural	8	6	17	31	54,3
Etnia / raça	2	5	2	9	15,8
Necessidades especiais	1	2	3	6	10,5
Classe social	1	2	2	5	8,8
Gênero e sexualidade	1	1	1	3	5,3
Geração (Jovens e Adultos)	0	1	2	3	5,3
TOTAL	13	17	27	57	100

É possível pensar na localização geográfica das categorias. Se o estado do Rio de Janeiro foi apontado no quarto quadro como o celeiro dos estudos multiculturais, o mesmo não se pode afirmar quando são analisados os dados das categorias de maneira mais específica. No que concerne a isso, é possível apontar a existência de uma dispersão temática. Por exemplo, na categoria formação de professores e classe social, os cinco trabalhos foram produzidos, cada um deles em lugares distintos (Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte e Santa Catarina). Para os trabalhos da categoria “formação de professores e etnia/raça”, os quatro que focalizaram a temática da raça negra tiveram Minas Gerais com dois trabalhos e Rio de Janeiro e Santa Catarina com um trabalho cada. Já dos quatro sobre a questão indígena, dois são do estado do Amazonas, um do Mato Grosso do Sul e um de Santa Catarina. Dos seis trabalhos sobre formação de professores e necessidades especiais, quatro foram produzidos em universidades do estado de Minas Gerais, ao passo que dos 31 textos sobre formação de professores e diversidade cultural, 18 são do Rio de Janeiro.

Quatro aspectos chamam a atenção nesse panorama traçado:

- a) A alta concentração de estudos sobre diversidade cultural no Rio de Janeiro (quase 60% do total sobre o tema);
- b) A presença firme de Minas Gerais nos estudos sobre formação de professores e necessidades especiais (do total de 6 trabalhos, 4 foram produzidos nesse estado – 66,7% do total);
- c) A presença do estado de São Paulo na categoria formação de professores e gênero e sexualidade (dos 3 estudos sobre a temática, 2 foram produzidos nesse estado);
- d) A presença do Amazonas na temática formação de professores e a questão indígena (dos 4, 2 foram produzidos no estado).

Identificar o tipo de estudo realizado mostrou-se como outro dado relevante nos trabalhos selecionados. Para que isso fosse possível, a base referencial foi composta pelos trabalhos de André (2000), Moreira (2001) e Brzezinski e Garrido (2006). A organização deste quadro tomou como principal pressuposto a classificação oferecida pelos próprios autores dos trabalhos.

Quadro 7: Organização dos trabalhos quanto ao tipo de estudo realizado

TIPO DE ESTUDO	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	%
Revisão de literatura	2	1	1	7,0
Reflexão conceitual	2	2	3	12,3
Etnografia	3	1	2	10,5
Análise documental	2	4	2	14,0
Análise do discurso	1	1	1	5,4
Estudo de caso	0	0	3	5,4
Pesquisa-ação	1	1	2	7,0
Análise de conteúdo	0	0	2	3,5
Pesquisa participante	0	1	0	1,7
Estudo histórico	0	0	1	1,7
Análise microgenética	0	1	0	1,7
Relato de experiência	0	1	1	3,5
Não menciona	2	4	9	26,3
TOTAL	13	17	27	100

O que chama a atenção é o alto índice de trabalhos que não mencionam o tipo de estudo realizado. Muitos sequer explicitam os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

É possível afirmar que, a partir dos textos selecionados, aqueles que afirmam construir estudos de inspiração etnográfica combinam três procedimentos básicos de coleta dos dados: a entrevista, a observação – nem sempre participante – e a análise documental. Dessa forma, fomos levados a concluir que a confusão entre metodologia e procedimento, para esse tipo de estudo, não acontece com a mesma frequência que em outros.

Aqueles que advogam a construção de estudos do tipo etnográfico, o fazem baseados em André (2001). De acordo com essa autora, tais estudos teriam algumas características, tais como:

- a) A associação de técnicas tradicionalmente afeitas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos;
- b) A ênfase no processo, naquilo que ocorre quando da coleta dos dados, e não somente no produto final;
- c) A preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca;
- d) O trabalho de campo, entre outros.

Os trabalhos que afirmam terem feito “pesquisa-ação” constroem a fundamentação metodológica a partir de dois autores: Thiollent (2008), para quem

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Já para Barbier, tal modalidade de pesquisa tem 5 características básicas: a rejeição aos conceitos do positivismo (objetividade, racionalidade, etc.), o emprego de categorias interpretativas dos participantes do processo, o questionamento crítico sobre ideias e interpretações, o empenho em verificar o que funciona como impeditivo a uma mudança racional e a premissa de que se trata de um conhecimento prático.

A análise microgenética é outra forma de pesquisa que aparece nos estudos. Aqueles que a fazem afirmam ser uma forma de construção dos dados que requer detalhes e o recorte de episódios interativos. O exame de tais situações é orientado para o funcionamento dos chamados sujeitos focais, para as relações intersubjetivas e para as condições de atuação. Estes aspectos resultam num relato minucioso dos acontecimentos em análise.

As pesquisas que justificam a opção metodológica pela análise do discurso se fundamentam, sobretudo, no conceito de discurso e mudança social de Fairclough. Para este autor, e de acordo com os estudos selecionados, tem havido uma mudança no funcionamento e nas práticas sociais de linguagem, que a colocam em posição estratégica nas transformações sociais. O discurso passa a ter uma função importante na constituição das identidades, sobretudo no posicionamento dos sujeitos em contextos específicos.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa privilegiada pelos estudos selecionados e que contou com a sustentação teórico-metodológica. Bardin é quem serve como fundamentação para esse tipo de estudo. Essa técnica metodológica envolve as etapas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, exigindo que sejam levados em conta a análise do emissor e o contexto no qual as mensagens foram geradas.



As demais opções metodológicas encontradas no universo selecionado não apresentam fundamentação teórica para suas escolhas. Tal fato pode ser decorrente da confusão ainda persistente entre metodologia e procedimentos metodológicos e, também, do limite imperioso dos trabalhos, uma vez que, amiúde, tais textos representam recortes de trabalhos mais extensos, como dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Se forem elencados os dados referentes aos procedimentos utilizados para a coleta de dados, uma característica chama atenção: a grande maioria dos trabalhos conjuga mais de um procedimento para a análise dos dados. A entrevista continua sendo o mais utilizado, aparecendo em quase 80% dos estudos. Em contrapartida, foram poucos – para ser mais preciso, dois trabalhos – que a utilizaram como procedimento único na coleta de dados. Frequentemente, ela vem acompanhada de questionários, observações – participantes ou não – e análises documentais. Os trabalhos que afirmam terem feito análise documental, geralmente agregam a entrevista como uma técnica mais elucidativa para o esclarecimento e a construção dos dados encontrados.

O que se pode notar é que, nos estudos aqui selecionados, só há menção às técnicas expostas acima: entrevista, questionário, observação e análise documental. Não foi verificada a existência de outras técnicas para a coleta de dados no universo selecionado.

Compreender quais autores foram mais utilizados pelos estudos selecionados também se mostrou uma tarefa importante. Isso porque tal aspecto dá o tom das tendências teóricas das pesquisas sobre multiculturalismo e formação de professores, ou seja, auxilia na compreensão dos lugares teóricos a partir dos quais as questões têm sido trabalhadas e compreendidas. Neste sentido, constata-se a seguinte situação:

Quadro 8: Organização dos autores mais citados nos trabalhos

(continua)

AUTORES	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL
Antonio Flavio B Moreira	10	4	7	21
Ana Canen	9	3	5	17
Peter McLaren	3	4	7	14
Vera Maria Candau	5	6	3	14
Tomaz Tadeu da Silva	4	6	3	13
Marli André	5	3	4	12
Stuart Hall	1	3	7	11

*(conclusão)*

AUTORES	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL
Paulo Freire	0	3	7	10
António Nóvoa	3	3	7	10
José Gimeno Sacristán	3	2	4	9
Henry Giroux	3	1	4	8

A forma utilizada foi a contagem direta das referências contidas ao final dos trabalhos. Em outras palavras, foram acessadas as referências e listados todos os autores mencionados, independentemente do número de obras utilizadas ou citações feitas no corpo do texto. Em muitos casos, há autores que possuem mais de uma obra num mesmo estudo ou são citados várias vezes. Mostrou-se importante compreender mais a influência dos autores para os estudos que o número de obras e citações feitas nos estudos selecionados.

A partir deste quadro, é possível identificar uma tendência crítica na compreensão do multiculturalismo. Nos estudos que versam sobre a formação de professores, identifica-se a influência dos autores ancorados na perspectiva multicultural crítica.

Contudo, os resultados dos estudos selecionados revelam que o termo multiculturalismo, conforme fora discutido por Gonçalves e Silva (2004), por exemplo, é carregado de polissemia e acepções por vezes divergentes. Dessa forma, embora o quadro anterior revele uma ligeira predominância da perspectiva crítica, as múltiplas formas de interpretação de fenômeno se mostraram como uma grande marca da pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo. Esta discussão será aprofundada na próxima seção deste texto.

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), encontra-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 se referem às que estão localizadas no plano da teoria – assumida pelos textos – ou para confrontar a realidade ou como utopia, como devir. Neste sentido, encontram-se a perspectiva crítica, a pós-colonial e a intercultural.

Ao analisar os resultados que os 57 estudos selecionados encontraram, chama atenção a forte presença das perspectivas conservadoras e liberal de esquerda. De acordo com McLaren (2000), na perspectiva conservadora, predomina uma visão folclórica dos diferentes, que assume uma 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 e 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 e europeu, entre outras – não são assumidas como categorias a partir das quais as diferenças e identidades podem ser construídas e, sobretudo, são 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), em uma postura onde os inferiores precisam se camuflar, se despir de suas identidades e de sua história cultural para se juntarem 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 se torne um sujeito sem propriedade.

Na quarta característica, definem-se padrões de desempenho que são válidos para todos os indivíduos e, por fim, a quinta característica se refere 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:

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. (MCLAREN, 2000, p. 120).

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 anistórico. 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 mero reproduzidor, sem questionamentos. Esta mesma postura passiva e conformista, que é impingida aos professores, acaba por ser transmitida aos alunos. Sobre isso, Kincheloe afirma:

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. (KINCHELOE, 1997, p. 223).

Embora a perspectiva tecnocrática, de cunho positivista, apregoe a neutralidade da prática educativa, a partir do excerto acima fica evidente que o caráter político é inerente a ela: a política da passividade, do conformismo e da manutenção do *status quo*. Seria como mostramos na seção anterior: 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

e a cultura em uma quintessência que existe para além do poder de ação dos indivíduos. Ao sujeito cabe, nessa forma de lidar com a realidade, o papel de um ser que se adapta a um mundo preestabelecido.

Os resultados sinalizam, ainda, para a 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 ensinando a preparação de profissionais que somente se adaptam ao mundo e que se veem 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 perspectivas teóricas. Neste sentido, encontram-se três formas pelas quais o multiculturalismo pode ser visto, com destaque para a perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência de Peter McLaren (2000).

Se os dados dos 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, sendo um produto da história, da cultura, das relações de poder e da ideologia. Ademais, a cultura não pode ser vista como algo consensual, mas necessariamente conflitivo, marcado pelo dissenso e pelas relações de poder. De acordo com McLaren:

Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, linguísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas. [...] 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).

A diferença apresentada nos resultados encontrados pelos trabalhos acaba não sendo um aspecto cultural, tampouco polivocal. Há uma única forma de lidar com ela: essencializada, homogeneizante, desviante e 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 trabalhos selecionados é a denominada de “interculturalismo”. Alguns estudos 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) afirma:

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. (CANDAU, 2005, p. 32).

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 retomar aqui o conceito de hibridismo (HALL, 2005), a partir do qual as culturas entram em processos de interação, sem que isso implique, necessariamente, na imposição da cultura supostamente hegemônica sobre a outra.

Uma terceira acepção, que confronta a teoria apresentada nos resultados, é o multiculturalismo pós-colonial. Tal perspectiva é definida por Canen, Arbache e Franco (2001) 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 concretização 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. (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 3).

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 lida com as identidades de maneira polarizada e binária (homem em oposição à mulher), enquanto a perspectiva pós-colonial lida 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 o autor define a identidade do sujeito pós-moderno.

Autores como McLaren (2005) definem a pedagogia ou multiculturalismo pós-colonial como um movimento que busca, nesta era de globalização, a problematização dos discursos pedagógicos com vistas ao final dos imperialismos baseada no conceito de “estado-nação”. McLaren defende que essa perspectiva não se reduz ao anti-imperialismo, pois é uma pedagogia voltada também para o anti-racismo, a 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 entre maioria e minoria – apareceram nos estudos, mostrou-se outro dado importante na compreensão do tratamento das questões multiculturais na formação docente.

Para o tratamento dispensado ao conceito de identidade, verifica-se que na maioria dos estudos selecionados há uma maneira fixa de tratar a identidade, tanto por meio dos resultados encontrados quanto por meio do referencial teórico adotado. 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. Os estudos que focalizam a temática racial,

por exemplo, centram as análises somente nessa categoria, não havendo análises que a relacionem com a classe social ou com o gênero. Além disso, não há estudos que apontam para a multiplicidade de posições dos sujeitos ou 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 uma concepção binária da identidade: a identidade do gênero feminino sempre em oposição a do gênero masculino e a identidade negra em oposição à identidade branca. Não se fala, nos estudos selecionados, na identidade como processo. Ademais, verifica-se, com apenas uma exceção, que a identidade e a diferença não foram abordados conjuntamente ou mutuamente interdependentes. Os estudos que analisam a diferença se preocupam somente com ela, valendo a mesma constatação para a identidade. Em suma, a identidade também tem sido tratada de maneira essencializante. Além disso, os estudos lidam com as categorias de maneira isolada, sem tratar dos atravessamentos e do hibridismo das categorias entre si. A identidade é compreendida de maneira polarizada e acaba por marcar posições fixas para os indivíduos.

O conceito de diferença, por exemplo, reiterando o que já fora mencionado anteriormente, é assumido como derivado de fatores biológicos ou psicológicos. Assim, acaba por assumir um caráter essencializante, homogeneizante e que enseja a desqualificação e desigualdade entre os indivíduos. A diferença, da maneira como vem sendo tratada na formação docente, acaba por ser aquela que inferioriza. No plano teórico dos 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, como “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...

Toda essa denúncia a respeito do tratamento do multiculturalismo na formação de professores encontrada nos estudos selecionados decorre das discrepâncias entre as diferentes acepções de multiculturalismo. 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 acepções 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, 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.

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 que toca a isso, é pertinente apresentar os questionamentos de Moreira (2001) quando realizou uma 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 concebemos 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 processos 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, conseqüentemente, a formação de professores, incorpora e lida com as suas problemáticas centrais – a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria. Em contrapartida, é importante advogar, primeiramente, que é preciso fazer com que a abordagem multicultural crítica adentre o campo da formação de professores, a julgar pelos 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.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 6.ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.
- CANAU, V. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 237-250, 2001.
- CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, Porto Alegre – RS, p. 161-181, 2001.
- CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, p. 205-236.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre – RS: 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**. Número 18, p. 81-65, set./out./nov./dez. 2001.
- PARAÍSO, M. A. **Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio no currículo?** Texto apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG: 1995.
- 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.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2008.