

CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: reflexões em torno da formação do(a) professor(a)

Graça dos Santos Costa Pereira
Professora da Universidade do Estado da Bahia e da
Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O presente artigo propõe analisar e interpretar a relação entre currículo, cultura e linguagem no “novo” cenário global, ressaltando suas implicações para formação do(a) professor(a) a partir do repensar das diferentes singularidades culturais presentes nas escolas, buscando compreender as teias de relações entre currículo, cultura e linguagem, seus pontos de encontros, rupturas, tensões e/ou conflitos para delinear uma aproximação e/ou distanciamento da abordagem do currículo multicultural.

Palavras-chave: currículo – multiculturalismo – formação do professor

ABSTRACT

CURRICULUM AND MULTICULTURALISM: reflections on the education of teachers

The present article proposes to analyze and interpret the relationship between curriculum, culture and language, in the “new” global scenery, highlighting its implications to the education of teachers, starting from the re-thinking of the different cultural singularities present in schools, seeking to understand the webs of relationships between curriculum, culture and language, their intersections, ruptures, tensions and/or conflicts, in order to outline an approximation and/or distancing of the multi-cultural curriculum approach.

Key words: curriculum – multiculturalism – education of teachers

“ ... como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural.... ” (Santos, 2000:30)

Currículo e cultura: discussão contemporânea

Desde o início do século XX o conhecimento científico moderno está em renovação. Os estudos da microfísica, da engenharia genética, da antropologia cultural, da biologia molecular, dentre outros,

prepararam uma transformação no próprio modo de pensar o conhecimento. Essas transformações em torno do conhecimento desvelaram os limites, as fragilidades dos pilares em que se funda o conhecimento moderno, questionando as verdades consideradas universais.

Esse desvelamento da concepção de ciência como

verdade, como única forma de entender o mundo, coloca o momento atual como historicamente privilegiado. Hoje, se contestam as bases epistemológicas de um conhecimento que há quatrocentos anos se constituiu como hegemônico, verticalizado, fragmentado, monotético e dogmático.

A construção do conhecimento, baseada na racionalidade científica, através de regras metodológicas e princípios epistemológicos rígidos e sistemáticos, buscando quantificar, dividir e classificar para formular leis, com vistas a prever a funcionalidade, tornou o *conhecimento desencantado*¹. Hoje se questionam as meta-narrativas, as disciplinas, as especializações, a dicotomia sujeito/objeto e o enclausuramento do saber.

Essas contestações ao conhecimento mutilante, simplificador e redutor vêm apontando novos discursos onde aparecem o conhecimento relacional (Santos, 1996), a multirreferencialidade (Ardoino, 1998; Burnham, 1998; Macedo, 1998), e a ciência complexa (Morin, 1995), dentre outros discursos.

Essas possíveis formas de entender o mundo, compreender a ciência, trazem significativas implicações para o *campo do currículo*². Na atualidade, o currículo não é mais concebido, na teorização educacional, como plano de estudo, grade curricular, conteúdos de ensino que se realizam através de “pacotes curriculares”. O currículo, nessa concepção conservadora/tradicional, é compreendido como “reservatório cultural”, ou seja, uma seleção e organização de conhecimentos que buscam perpetuar os valores culturais, tendo em vista a “produção” de pessoas eficientes e eficazes para se adaptarem à sociedade vigente, independente do credo, etnia, sexo e classe social.

Na teorização educacional contemporânea o currículo é concebido como território de luta, resistências e transformações, sendo um espaço de construção e desconstrução de conhecimentos, lugar multirreferencial, espaço de vivência e convivência de classes, etnias, gêneros e religiões. O currículo se constrói no seio das relações sociais concretas, em lugares historicamente datados, por autores/atrizes com saberes, desejos, culturas, opções e representações.

Segundo Burnham (1998:34), o currículo pode ser definido como:

“(...) processo social, que se realiza no espaço concreto escola, cujo papel principal é o de contri-

buir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura e de relacionamento com esse mesmo mundo, proporcionando-lhe não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, como sujeito para sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa do processo de produção e socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.”

A concepção conservadora/tradicional, na qual os conhecimentos são compreendidos como conjuntos de valores de uma cultura tida como “superior”, “única”, vem sendo amplamente discutida e criticada na contemporaneidade. Não temos mais aquele pacote cultural, criado a partir de um regime particular de verdades, de onde podíamos tirar “porções” para compor um currículo fundamentado em um único referencial de ser e entender o mundo.

Construir currículo, nesse momento de crise conceitual, significa romper com esse paradigma *monocultural e monorreferencial*, buscando criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora. Nesse sentido, impõe-se como tarefa fundamental para o curso de formação do educador, rever a relação entre currículo e diversidade cultural, reconhecendo, respeitando, valorizando e, sobretudo, reafirmando a diferença como produto da história, ideologia e poder.

Nesse sentido, a cultura não é mais entendida como acumulação e cristalização de experiências humanas. A cultura não se limita mais a momentos do passado guardados em um “pacote” pronto para ser distribuído. Na teorização educacional contemporânea a cultura é compreendida como “(...) *patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações, característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo*” (Forquin, 1993:41). A cultura é um espaço de (re)negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo. Desse modo, o currículo deveria ser visto como campo “contestado”, sendo um espaço de criação e produção de culturas. Assim, a escola passa a ser concebida como um território de luta e a pedagogo-

gia como forma de política cultural.

Como afirma Giroux (1995:95):

(...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir nas suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia (...)

Sendo assim, as escolas poderão ser um espaço de produção de significados que estão intrinsecamente relacionados com a produção e disseminação das relações de poder. Estas relações devem ser analisadas visando ao combate de estereótipos, de xenofobia, de sexismo e hierarquização de classe, entre outros processos que, inexoravelmente, ocorrem também na sala de aula. Tal preocupação em assegurar um lugar para a expressão do discurso do “outro” no currículo nos remete à reflexão sobre as implicações curriculares de uma educação multicultural.

Segundo Moreira (1998:25):

“(...) quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação dos seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a originam, não podemos, sob hipótese alguma, negá-las (...) queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural.” (grifos nossos)

Nesse sentido, o multiculturalismo existe independente da nossa posição política e epistemológica. Assim, ele não deve ser tomado como uma postura, um movimento partidário, um campo de discussão acadêmica, pois independentemente da nossa postura ele existe e está presente no nosso cotidiano. De acordo com Moreira (1998:26):

“(...) mesmo que as reflexões sobre currículo e formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus sujeitos sociais” (grifos nossos)

Ora, se vivemos em um mundo inescapavelmente

multicultural, como tratar das diferenças no currículo? Como pensar a formação de professores numa perspectiva multicultural? Qual o papel da *linguagem* na constituição das identidades culturais? Qual é a relação entre identidade cultural e currículo nesse “novo” cenário global?

Multiculturalismo e currículo no “novo” cenário global: (re)pensando a formação do(a) professor(a)

O currículo, no cenário atual, está permeado por formas específicas e contingentes de organização da sociedade a partir de um discurso eminentemente vinculado à economia de mercado. No cenário educacional atual estão sendo preconizados discursos anunciando que o mundo está globalizado, que estamos vivendo em uma aldeia global e a escola precisa se *adequar* às novas demandas sociais. A repercussão desse novo estado do sistema capitalista tem chegado às escolas através de projetos gestados pelas forças produtivas e corresponde às demandas de formação de trabalhadores a partir de valores e regras definidos pelo mercado. Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como empresa, as avaliações como produto e as relações pedagógicas como insumo-produto. E o currículo passa a ser concebido como um programa cujo papel é o atendimento das demandas da “sociedade global”, através de parâmetros curriculares nacionais comuns.

Ora, afinal, a globalização é um fato dado? A globalização é uma fábula? A escola deve ficar passiva nesse “novo cenário”? Segundo Milton Santos (2001), esse discurso que enaltece a situação atual, obscurece a sua perversidade. Esse ‘novo período’ que facilmente apreendemos como globalização *“(...) é a utilização de formidáveis recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital, apoiado por formas institucionais igualmente novas (...)*” (Santos, 2000:141). Nesse sentido, o atual estado de globalização é inerente à expansão capitalista, porém não é semelhante às ondas anteriores, pois as condições de sua realização mudaram radicalmente com o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Essa tecnologia produz um elo entre as pessoas, os mer-

cados, as culturas assegurando a presença planetária desse novo sistema técnico.

Entretanto, como coloca Santos (2000), essa mesma globalização que homogeneiza discursos, mercados e culturas vive um paradoxo. A miséria crescente das populações vai se instaurando, a desordem social vai se perpetuando e a escassez de recursos materiais atinge a classe média. Assim, a destruição desse período globalitário vai ser forjada pelos países mais fragilizados nesse jogo. Desse modo, a centralidade da periferia (países em desenvolvimento) construiu uma outra globalização *de cima para baixo*

No campo cultural, a globalização busca uniformizar-se e impor-se sobre a cultura popular através de um mercado “cego”, indiferente às especificidades das culturas locais. Através dos meios de comunicação são homogeneizadas as culturas de diferentes grupos sociais (mulheres, homens, crianças, idosos, negros, etc) transformando-os em segmentos do mercado consumista. Os filmes, a publicidade, os programas de TV (sериado, desenhos, etc.) são poderosos veículos que têm contribuído para a uniformização cultural desses grupos. Entretanto, essa mesma cultura massacrada, através da escassez, não dispondo plenamente dos meios materiais da cultura global de massa, constrói mecanismos para bloqueá-la.

Fazendo um recorte para os campos do currículo e da cultura, a discussão em torno da globalização e educação vem impactando a teorização educacional contemporânea através da ênfase dada aos estudos e pesquisas sobre esse tema por autores como Moreira (1995), Forquin (1993), Giroux (1995, 1997, 1999), McLaren (1997), Silva (1995), Sacristán (1995), Cannen (1998), Candau (1999), entre outros. Educadores e pesquisadores analisam a necessidade de uma pedagogia multicultural para a construção de uma sociedade com equidade social e para o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

Segundo Cannen (1998), a necessidade de uma educação para a diversidade cultural, nesse contexto de crescente globalização, tem sido preconizada em literatura nacional e internacional, através de três argumentos: o primeiro aponta que a diluição de fronteiras geográficas, ocasionada pelos avanços da

tecnologia, estaria propiciando um intercâmbio entre as culturas, fato este que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais, presentes no cotidiano de professores e alunos. O segundo argumento levantado refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura imbuída de valores consumistas, que estaria ameaçando as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização cultural; a educação multicultural seria uma via para o resgate das culturas ameaçadas. O último argumento afirma que a exclusão social, reforçada pela globalização, não atinge os diversos grupos sócio-culturais. O processo da globalização estaria consubstanciando processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos sócio-culturais fragilizados economicamente; nesse sentido, a educação é concebida como via pela qual não se admite a tolerância e a apreciação à diversidade cultural, mas o repensar contínuo da diferença e alteridade, tendo em vista uma conscientização acerca do binômio pluralidade cultural e poder, que possibilita a construção de uma cidadania multicultural e híbrida.

Essa abordagem multicultural³ do currículo assegura que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social, evidenciando a diferença como produto da história. Segundo McLaren (1995:123):

“O multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, enfatizando a tarefa cultural de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nos quais os signos e significados são gerados”.

Pensar/fazer um currículo multicultural significa rever os rituais, as disciplinas, os métodos e os referenciais. É, ainda, confrontar os diferentes tipos de conhecimento abordando as diversas singularidades culturais e buscando representar no currículo todos os interesses de classe, etnia, raça e sexo tão presentes no espaço escolar. Essa compreensão de currículo perpassa os muros que circundam a escola, possibilitando um espaço de debate para questões sociais mais amplas como a divisão de classe, a fome, o desemprego etc.

Para tornar um currículo multicultural possível, *“(...) é necessário uma estrutura curricular diferen-*

te da dominante, uma mentalidade diferente da utilizada por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (Sacristán, 1995:83).

Nesse sentido, a construção de um currículo multicultural demanda não apenas que o tema pluralidade cultural seja ressaltado como um item do projeto político-pedagógico da escola, mas é de fundamental importância que a discussão em torno da pluralidade cultural esteja presente no momento da implementação e avaliação do currículo, problematizando a disciplina, o método, o conteúdo, as experiências, *as linguagens*, os rituais, as narrativas, as autobiografias e as relações sociais.

Assim, uma das ferramentas fundamentais para a construção de um currículo multicultural é a (re)significação da formação do(a) professor(a). Pensar a formação de professores(as) alicerçada na abordagem multicultural implica em romper com a perspectiva técnico-linear, na qual o conhecimento é tratado a partir da transmissão verticalizada, através de metodologias estanques e avaliações padronizadas e predeterminadas. Esse tipo de formação está pautada em uma lógica da administração, reduzindo questões do ensino/aprendizagem a questões de gerenciamento.

Uma outra perspectiva para a formação do(a) professor(a) é reconhecê-lo(a) como profissional reflexivo responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização, construtor do currículo. Entender o(a) professor(a) como construtor do currículo significa vê-los(as) como intelectuais transformadores, devendo “(...) **assumir responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (...)**” (Giroux, 1997:161 - grifo nosso). Essa categoria de intelectual transformador oferece bases teóricas para que o trabalho docente perpassa o enfoque puramente técnico, burocrático, possibilitando um trabalho autônomo e criativo.

Segundo Giroux, é essencial para a categoria de intelectual transformador a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

“Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, que tenham natureza emancipatória; utilizar formas de pedagogia

que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.” (Giroux, 1997:163)

Essa perspectiva pedagógico-política de formação de professores está implicada no (re)pensar contínuo das *múltiplas linguagens* presentes no cotidiano escolar, em construir uma prática que respeite e fortaleça as *diferentes vozes* presentes na sala de aula, revendo a relação entre currículo, cultura e linguagem, considerando o currículo como um lugar de criação e produção de culturas, um lugar de múltiplas linguagens.

A construção de uma prática curricular multicultural: o lugar da linguagem

A linguagem é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das culturas, pois ela amplia e permite a comunicação, assim como controla as atividades. As características psicológicas dos sujeitos sociais se constroem através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações. A linguagem tem o poder de conferir um caráter mediador às relações entre as pessoas

Tomamos a linguagem aqui a partir da perspectiva sócio-interacionista. Essa abordagem assegura que existe uma complexidade no processo de formação humana, rompendo com a dicotomia formação biológica e formação social. Nessa perspectiva, o ser humano se transforma e é transformado no seio das relações sociais; a construção do sujeito se dá não pela justaposição ou adição de elementos inatos e adquiridos, mas, sobretudo, pela interação dialética entre organismo e meio social. Assim, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são meros resultados de pressões sociais, mas são frutos das interações dialéticas/dialógicas entre indivíduo e meio sócio-cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não é dado a priori, de maneira imutável, passiva e universal, mas se constrói no bojo do desenvolvimento histórico e das formas sociais de vida humana.

Essa mesma linguagem que forma o homem se

transforma a depender do contexto. Segundo Bakhtin, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. O sentido é determinado pelas interações de vozes ou por opções ideológicas múltiplas. O significante adquire uma significação concreta no contexto da interlocução. Para Bakhtin (1992:32):

“(...) um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro ou falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.”

A linguagem aqui não é compreendida como um sistema fechado, a partir da categoria de decodificação de sentidos, mas como um movimento dialógico, onde a compreensão do processo de interlocução se dará como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos sociais. A prática dialógica não é neutra, passiva e linear, mas é interessada, política e ideologizada.

A interação professor e aluno se constrói através do diálogo e essa prática dialógica não é neutra. Há uma política de sentidos nesse processo dialógico que o configura como ideológica e interessada; a interlocução se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; desse modo, o processo de produção de sentidos e significados no currículo autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais. *“Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa.”* (Silva, 1995:202 - grifo nosso)

O currículo legitima, assegura, implementa e transforma as relações sociais concretas. O currículo escolar, historicamente, sempre esteve atrelado a um modelo de homem, mundo e sociedade, transmitindo visões sociais particulares e interessadas.

Nesse sentido, os programas, os rituais, a lingua-

gem oficial, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as relações sociais da escola asseguravam/asseguram uma visão particular de mundo constituindo identidades. Nesse jogo curricular, muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um “pacote cultural” concebido como “superior” e “único”, fundamentado em um referencial autoritário e dogmático. Para Gimeno Sacristán (1995:97):

“A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, a contribuição das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou outros maus tratos, o racismo, e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos”(...).”

Dessa forma, construir um currículo multicultural implica em entender a sala de aula como lugar de **múltiplas linguagens**, de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica, ainda, em compreender o currículo como **prática de significação** que produz e reproduz a vida social/cultural. Nessa trama e nessa teia dialógica e dialética, o(a) professor(a) é um(a) construtor(a) do currículo, logo, responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural, devendo estar consciente sobre as linguagens/deliberações que implementa na sua prática pedagógica.⁵

Esse quadro nos leva a repensar o papel do currículo na produção de subjetividades e processos identitários, tornando-se imprescindível (re)significar a formação do educador para trabalhar com a diversidade cultural, tão presente no dia-a-dia da sala de aula.

Desse modo, um currículo multicultural possibilitará ao educador um exame dos interesses ideológicos e políticos do “currículo oficial”, ou seja, do documento escrito onde consta a exposição dos objetivos, conteúdos, métodos que *devem* ser trabalhados na sala de aula, oferecendo oportunidades de desafiar ideologias hegemônicas, interpretar a cultura de maneira contrastante, identificar as relações de poder nas situações discriminatórias,

compreender a diferença⁶ como política de significação.

Assim, nesse “novo” cenário global, professores e professoras devem repensar sua linguagem e compreendê-la como ferramenta fundamental na produção de experiências que fazem parte de uma luta ideológica, na medida em que este/esta “(...) *cria um regime particular de representações, que serve para legitimar certa realidade cultural*”. (McLaren, 1995:128)

Essa legitimação da realidade cultural se dá através de um jogo curricular onde muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados através de uma linguagem monocultural, hierárquica, dogmática e mutilante. Nesse sentido, é fundamental que os(as) professores(as) (re)pensem o tipo de linguagem que usam na sala de aula e construam uma prática dialógica/dialética fundamentada no que Santos(2000) chama de hermenêutica diatópica que

se propõe traduzir uma prática cultural, tornando-a compreensível e inteligível para outras culturas. E essa tradução vai se dar a partir de uma epistemologia que não esteja pautada no ato de conhecer pelo conhecer, mas a ética do conhecimento deve estar atrelada a uma ética solidária.

Acreditamos que o grande desafio para a formação do(a) educador(a), nesse início de século, está em (re) significar as discussões em torno do currículo e da cultura a partir de uma epistemologia solidária e ética. A construção de um currículo multicultural, nessa perspectiva, implica em trabalhar o conhecimento a partir de uma visão **poliocular/multirreferencializada**⁷, de modo a abarcar as várias dimensões e referências da realidade, entendendo o conhecimento a partir do seu movimento, dentro de sua **complexidade**⁸, tecendo os vários elementos que perpassam a realidade e, sobretudo, respeitando e valorizando o “outro” como construtor de conhecimento.

NOTAS

¹ Expressão utilizada por Boaventura Santos para se referir ao tipo de conhecimento que fecha as portas a muitos outros saberes (Santos, 1996).

² *Campo* é aqui compreendido como um espaço formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis (Pinar, apud Moreira, 1998).

³ O *multiculturalismo* não é tomado como postura de espírito, de reconhecimento das diferenças na perspectiva folclórica, ou ainda numa perspectiva de assimilação, mas é compreendido como um processo de luta e resistências em torno de signos e significados.

⁵ A linguagem é só um recorte da discussão em torno do currículo multicultural. O currículo não pode ser reduzido à desestabilização de significados, mas deve buscar transformar as condições concretas nas quais os signos e significados são gerados.

⁶ As diferenças são construções históricas calcadas em bases econômicas e políticas, sendo sinônimo de desigualdades sociais, em cujo projeto prevalecem a exploração e a negação.

⁷ *Multirreferencialidade* aqui é tomada como uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição por ótica e sistemas de referências diferentes e aceitos como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por **linguagens distintas** supondo a capacidade de ser poliglota. (Burnham, 1998:45)

⁸ A idéia de *complexidade* é aqui tomada enquanto o que contém, engloba, reúne elementos diversos, heterogêneos; expressa a multiplicidade de perspectivas, de possibilidades de conhecer a realidade (Ardoino, apud Burnham, 1998).

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21-33.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: Reunião Anual Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 22. Caxambu, MG. *Anais...* ANPED, 1999. 1 CD-ROM.
- CANNEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: intenções e implicações curriculares. In: Reunião Anual Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação em Educação 21. Caxambu, MG, *Anais...* ANPED, 1998. 1 CD-ROM.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.
- GIROUX, H; McLAREN, P. Formação do professor como esfera contra-pública: pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-153.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 1998, Águas de Lindoias, SP. *Anais...* ENDIPE, 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky. *Cadernos CEDES*, nº 24 (Pensamento e linguagem), 1991.
- REGO, Tereza. *Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, A. F. *Territórios contestado*. Petrópolis: Vozes, 1995. p 82-113
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.p 159-177.
- SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1987.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em 03.10.01

Aprovado em 06.11.01

Autora: Graça dos Santos Costa Pereira, é professora das disciplinas Didática, e Currículos e Programas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço para correspondência: Rua Piracicaba, Cond. Parque Lagoa Grande, Quadra C, Bloco 38, Aptº 202, CASEB – 44040-130 Feira de Santana-BA. E-mail: gcosta@uefs.br