

MULTICULTURALISMO DEMOCRÁTICO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

José Wilson Rodrigues de Melo¹

Resumo

A convivência com a diversidade fortalece o tecido social. A interação com a diferença auxilia na gestão das tensões e conflitos ancorados na alteridade através dos recortes étnicos, raciais, de gênero, nacionais, regionais, linguísticos, etc. O que é multiculturalismo, afinal? O que vem a ser uma sociedade multicultural democrática? Como formar professores/as para lidar com a diversidade de recorte étnico-cultural? Este artigo busca estabelecer uma tessitura entre a formação de professores e as questões multiculturais. As linhas costuradas compreendem a educação como uma prática social e a política educacional como uma ação do poder público que visa formar um tipo de sujeito para um determinado contexto da sociedade. O artigo está organizado em cinco sessões. A primeira trata do conceito de multiculturalismo. Em seguida aparece uma reflexão sobre a sociedade multicultural democrática. Depois, analisa as implicações da educação com o multiculturalismo. Na sequência, fica posto: as questões multiculturais necessitam de políticas públicas educacionais sintetizadas no currículo. Ao final, aparecem algumas implicações da formação de professores/as e diversidade cultural. A formação de professores/as para lidar com a diversidade cultural necessita focar o currículo como elemento central de transformação das atitudes e posturas docentes. Porque o currículo materializa o sujeito plural pretendido pelas políticas educacionais. É este sujeito o objeto de formação a ser concretizado para interagir com a diversidade no âmbito das sociedades multiculturais democráticas.

Palavras-chave: multiculturalismo, política educacional, formação de professores, currículo.

Abstract

Living with diversity strengthens the social cloth . The interaction with the difference assists in managing conflicts and tensions anchored in otherness through the clippings ethnic, racial, gender, national, regional, linguistic, etc. What is Multiculturalism anyway? What comes to be a multicultural democratic society? How to train teachers to deal with the diversity of ethnic-cultural? This article seeks to establish a weaving between teacher training and multicultural issues. Lines sewn understand education as a social practice and educational policy as an action of the government that aims to form a kind of subject for a given social context. The paper is organized in five sections. The first deals with the concept of multiculturalism. Then, appears a reflection on the democratic multicultural society. After that, analyzes the implications of education with multiculturalism. Following, is put: the multicultural issues need public policies summarized in the educational curriculum. At the end, appear some implications of teacher and the cultural diversity. Teacher training to deal with the cultural diversity needs to focus on the curriculum as a central element of transformation of attitudes and postures teachers. Because

¹ Pós-doutorando em Science de l'Éducation – Université de Montréal, Canadá (2013). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela – Espanha. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, Brasil. É Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins UFT (Palmas). Membro do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado (Interdisciplinar) em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos. E-mail: jwilsonrm@uft.edu.br.

the curriculum embodies the plural subject intended for educational policies. Is this guy the object of training to be realized to interact with diversity within multicultural democratic societies?

Keywords: multiculturalism, educational policy, teacher education, curriculum.

INTRODUÇÃO

Um pressuposto fundamental na articulação da formação de professores/as e o multiculturalismo democrático é o da identificação da diversidade cultural como um fator de enriquecimento da sociedade (UNESCO, 2002). A convivência com a diversidade provoca um fortalecimento do tecido social. Essa interação com a diferença auxilia na gestão das tensões e conflitos ancorados na alteridade através dos recortes étnicos, raciais, de gênero, nacionais, regionais, linguísticos, etc. A interatividade respeitosa baseada na convivência pacífica com a diferença é um elemento indispensável à construção de uma sociedade democrática.²

Estes fundamentos colocam as questões do multiculturalismo e a educação (KINCHELOE e STEINBERG, 2000; LÓPEZ, 2000; LÓPEZ, 1998b; TOURAINE, 1995; HINDESS, 1993; WURZEL, 1988). Assim, indagamos: o que é multiculturalismo, afinal? O que vem a ser uma sociedade multicultural democrática? Como formar professores/as para lidar com a diversidade de recorte étnico-cultural? Como centrar o currículo na direção de uma formação de professores/as para lidar com a diversidade cultural? Entendemos estas questões como amplas para esgotá-las neste espaço. Contudo, buscaremos encaminhá-las para situar a problemática da formação de professores, como política educacional, diante das questões multiculturais como política pública social e cultural.

Este artigo busca estabelecer uma tessitura entre a formação de professores e suas implicações com as questões multiculturais. As linhas costuradas compreendem a educação como uma prática social e a política educacional como uma ação do poder público que visa formar um tipo de sujeito para um determinado contexto da sociedade (MELO 2009; SILVA, 2003; LÓPEZ, 2000; SHIROMA et all, 2000). Este sujeito pretendido pelas políticas públicas educacionais necessita de um currículo orientador da sua formação. Assim, tais linhas se

² Diversidade. “No contexto da chamada “política de identidade”, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nesta perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. (...)”. (SILVA, T., 2000: 44-5).

entrelaçam no âmbito de uma sociedade plural ao demandar ações políticas multiculturais democráticas. A formação de professores/as, por fim, carece de articulação com a diversidade cultural (UNESCO, 2004; TERRAZZAN, 2003; SILVA, 2003; VEIGA e AMARAL, 2002; LÓPEZ, 2000, 1998a; VILLA, 1998).

Para alcançar este propósito amplo, o artigo está organizado em cinco sessões. A primeira trata de um conceito central: O que é multiculturalismo, afinal? Em seguida temos: A sociedade multicultural democrática. Depois, analisamos “As implicações da educação com o multiculturalismo”. Na sequência vislumbramos que as questões multiculturais necessitam de políticas públicas educacionais sintetizadas no currículo. Por fim, tratamos da Formação de professores/as e diversidade cultural.

O QUE É MULTICULTURALISMO, AFINAL?

Referenciado no conceito de cultura³ (GEERTZ, 1989), o termo multiculturalismo faz-se complexo, polissêmico, multifacetado e abrangente em suas ambiguidades. Talvez possamos afirmar a ideia do mesmo como embrionário das discussões etnográficas em torno da unidade e diversidade centradas no conceito de cultura (FORQUIN, 2000). Sobre essas considerações, podemos assegurar uma atualidade de interesses em torno do mesmo. Os impactos da “globalização” / “mundialização” intensificaram a atenção à diversidade cultural (MANTILLA, 2004; RAMONET, 2002; GIDDENS, 2000; BECK, 1998;). Daí, o termo passou a ocupar discussões, controvérsias, defesas, oposições. O mesmo ocupou uma centralidade expressiva em vários campos (filosóficos, políticos, culturais, educacionais, dentre outros). Principalmente no estabelecimento da relação com a sociedade. Como prática social, a educação passou por um conjunto de reconsiderações em torno da sua função social, política e cultural. Assim, o termo se reatualiza diante de uma plêiade de conotações no âmbito teórico.

No atual contexto, o multiculturalismo passou a permear a educação. Em específico o campo do currículo (SILVA, 2003; SACRISTÁN, 2001. 2000 1995; SANTOMÉ, 1994; LÓPEZ, 1994). Este, entendido como uma instância onde as implicações culturais fazem eco com os mecanismos de poder da sociedade. O currículo como um elemento refratário do conhecimento e da subjetividade. O campo do currículo foi percebido como um espaço-tempo

³ A cultura é o substrato da vida humana. A humanização é o fator de síntese da cultura como patrimônio.

implicado com as políticas de identidade⁴. Na prática, os conteúdos de história e estudos sociais precisavam traduzir a participação das minorias na organização social. Assim, campos antes silenciados deveriam ser reconhecidos. Dentre os temas de maior relevância nas universidades americanas (EUA) sobressaem-se os estudos afro-americanos, estudos de mulheres, estudos de gays, estudos de lésbicas, etc.

Um nome central das políticas de reconhecimento é o de Charles TAYLOR. A obra *Multiculturalism and "The politics of recognition"* situa os postulados dos direitos das minorias (1992). O contexto de formulação das teses é o da província do Québec no Canadá. No prefácio da obra, Amy GUTMANN (1992:03), membro do *University Center for Human Values*, da Universidade de Princeton (EUA), estabelece: (...) *The demand for recognition, animated by the ideal of human dignity, points in at least two directions, both to the protection of the basic rights of individuals as human beings and to the acknowledgment of the particular needs of individuals as members of specific cultural groups. (...)*

As demandas por reconhecimento centram o multiculturalismo no campo político. Desse modo, falar em identidade hoje é necessário estar no plural. A identidade está ligada aos processos políticos articulados com a dignidade humana. Daí, em TAYLOR (1992:25), o multiculturalismo converte-se em políticas de reconhecimento. Nas palavras do autor encontramos a caracterização das demandas (1), a definição da tese postulada (2) e as consequências da falta de reconhecimento:

(1) *The demand for recognition in these latter cases is given urgency by the supposed links between recognition and identity, where this latter term designates something like a person's understanding of who they are, of their fundamental defining characteristics as a human being. (...)*

(2) *The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. (...)*

(3) *Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being.*

⁴ Os Estudos Culturais- EEC tomam a identidade como uma questão central dos seus propósitos acadêmicos. Sob que aspecto ela interessa? Sob o enfoque de análise dos contextos (dentro e por meio destes) em que os indivíduos (*self*) e os grupos *constroem, negociam e defendam sua identidade ou autocompreensão*.

A tese de TAYLOR encontra respaldo nas discussões e ações da democracia no contexto presente. Democracia como um conceito transparente às transformações do mundo em que vivemos. Um conceito que trata a igualdade diferente do sentido de semelhante, de padronização, uniformização. Mas, com o direito de ser igual na diferença. Uma análise complexa quando a definição de igualdade tende ao seu sentido literal, simplista. Diz TAYLOR (1992:21): (...) *Democracy has ushered in a politics of equal recognition, which has taken various forms over the years, and has now returned in the form of demands for the equal status of cultures and genders.*

Posta esta caminhada do termo entendemos o multiculturalismo como conceito, como política cultural, como teoria social e política. Este acompanha a evolução das formas de organização social e o modo de apreendê-las e manejá-las. Talvez, possamos entender o termo multiculturalismo em sua evolução como uma tentativa de definir o modo como a diversidade humana reage à convivência frente à diversidade. Este modo de reação deve ser traduzido em políticas públicas com interfaces culturais tendo as políticas educacionais como *leitmotiv* desta dinâmica.

Nessa busca de uma definição do termo multiculturalismo, Barry HINDESS (1993:33), em texto intitulado *Multiculturalism and Citizenship* situa a diversidade cultural além das formalidades estabelecidas pelo reconhecimento. Desse modo, ele situa uma definição atenta aos propósitos de estabelecer uma relação entre cidadania e multiculturalismo. E afirma: (...) *There have been numerous attempts to define the term, but one of the most revealing appears in the glossary to a report of the Standing Committee on Multiculturalism of the Canadian Parliament. Multiculturalism is described as: recognition of the diverse cultures of a plural society based on three principles: we all have an ethnic origin (equality); all our cultures deserve respect (dignity), and cultural pluralism needs official support. (Multiculturalism, 1987:87)*

Nessa linha de percepção o multiculturalismo está situado em uma política de reconhecimento e afirmação da diversidade enquanto manifestação da diferença. Esta política preceitua o respeito à diferença como manifestação da dignidade humana - Direitos Humanos (SANTOS, 2005; CANDAU, 2002; TAYLOR, 1992; UNESCO, 1948). A *globalização* (internacionalização da economia), como um processo amplo com impacto agudo sobre a cultura e suas dinâmicas, trouxe uma redimensão da cidadania para uma abordagem qualitativa (MANTILLA, 2004; RAMONET, 2002; BECK, 1998). A diferença foi tomada como elemento de demanda da igualdade. Como situar esta questão no contexto das sociedades multiculturais democráticas?

A SOCIEDADE MULTICULTURAL DEMOCRÁTICA

Alain TOURAINE (1995:14) em artigo intitulado *¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas*, vaticina sobre o conceito em exposição: *El concepto de sociedad multicultural o multiétnica se utiliza en sentidos tan opuestos que lo primero que hay que hacer es ponerse de acuerdo sobre lo que no significa.*

O argumento de TOURAINE (1995:14) dita a impossibilidade de requerer uma sociedade multicultural pelo simples fato de ser minoria. As totalidades no modelo em apresentação urgem ser democráticas. A democracia pressupõe o pluralismo. Na visão defendida, assegura: (...) *la defensa de las minorías o de las categorías dominadas puede llevar al polo opuesto del multiculturalismo o de la liberación de los oprimidos, a la dictadura de una religión, de una etnia o de una clase.* A regra é a da validade de um peso para uma medida. Justa. A defesa de direitos e solicitudes de respeito e reconhecimento necessita preservar o espírito democrático. Ou seja, entender a diversidade na unidade e vice-versa. O autor em tela posiciona-se sobre o relativismo cultural absoluto. Para ele, o relativismo cultural absoluto conduz, efetivamente, à segregação e ao gueto.

O multiculturalismo consolida-se como um fenômeno mundial. As Nações Unidas estimam haver apenas entre 10% a 15% das nações do mundo sejam “puras” etnicamente. Países com herança colonial tiveram sua composição populacional e cultural resultada do ajuntamento de povos autóctones e outros advindos de alhures. Após os processos de independência (séculos XIX e XX) vários se abriram à imigração como lógica de substituição da mão de obra escrava e transformações desenvolvidas nos processos produtivos. Todavia, a imigração rumo aos trópicos foi também resultada de políticas culturais. No caso do Brasil havia uma “crença” antropológica na superioridade da raça branca. Como à época a maioria da população local era de origem africana, ainda não se sabendo dos contingentes indígenas em termos numéricos, a política de imigração foi também uma busca de *embranquecimento* da sociedade nacional.

Como entendemos uma sociedade multicultural democrática, então? Vamos entendê-la como uma totalidade complexa, conflitante e disforme, ativa, dotada de mecanismos de produção e reprodução das condições de organização social. Esta realidade desafiante e desafiadora pressupõe uma educação multicultural. Ou seja, um modelo de educação pautado na busca do reconhecimento das diferenças e na valorização das diversidades universais das sociedades plurais. Nesta modalidade educativa os sujeitos rejeitam ser vistos como produtos de uma padronização cultural. Enfim, é uma educação movida pelo

fortalecimento dos grupos subordinados e submetidos aos processos de homogeneização cultural, como vemos adiante.

O multiculturalismo, como gestão da multiculturalidade, é uma ação atrelada ao respeito à dignidade humana tendo como lado concreto a implementação de políticas públicas sociais inclusivas (LISITA E SOUSA, 2003). O Canadá, dentre outros países, há sido um exemplo pujante dessa abordagem diferenciada de adoção da diversidade como elemento constituinte do tecido social. Neste âmbito, o sistema educacional é um meio fluido onde tais concepções devem ser veiculadas. Este fenômeno contribui na reinvenção da sociedade em outras bases.

Destarte, as políticas públicas influenciam no desenvolvimento de um imaginário de contemplação da diferença com vista ao desenvolvimento de uma convivência melhor entre todos e todas. Enfim, um modo de entendimento e percepção da diferença como um valor e uma riqueza da natureza particular da humanidade. Na sequência tentaremos fazer um refinamento das implicações da educação com o multiculturalismo.

AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO COM O MULTICULTURALISMO

Os acúmulos humanos, como fluxos tributários da história, trouxeram a uma formação e compreensão da sociedade corrente. A apreensão da sociedade requer um novo modo de interpretá-la. A apreensão em tela a interpreta como uma sociedade multicultural democrática.⁵ Uma metáfora, talvez, tradutora da mesma seja a de um mosaico diferenciado como defende Juan BUENO (2002:23): (...) *un mosaico que diverso en el que resulta imprescindible preservar y favorecer la pluralidad no solo en apariencia, sino como un bien positivo y enriquecedor en sí mismo, que permita la transformación profunda de los modelos actuales por otros nuevos con una mayor confianza en un futuro mejor.*

Em referência à educação, a sociedade multicultural democrática suscita um debate crítico sobre a mesma. Neste modelo de sociedade a educação situa-se em uma perspectiva inclusiva e desloca todas as formas de “centrismos”. Inclusão da diferença como conteúdo do pluralismo. A educação multicultural significa (...) *lo mismo que el desarrollo y expansión de nuestra visión cultural que tiene como misión proveernos de las habilidades necesarias para*

⁵ SACRISTÁN (2001: 235) lembra o caráter contraditório da educação nos parâmetros da modernidade. Ele afirma que a lógica da *unidade* moderna também cumpriu funções positivas. Esta natureza contraditória da educação moderna leva o autor a tencionar o discurso da *diversidade* pautando: (...) *El sistema educativo describe fines relacionados con los sujetos, pero también compromisos con la sociedad, con la democracia, con el mundo de las actividades productivas, con la convivencia o con un proyecto general de vida.*(...)

llegar a ser individuos multiculturales en un mundo multicultural (WURZEL, 1988:01).

Os sujeitos concretos da educação são portadores de diferenças. Não são produtos de uma padronização cultural pretensa da homogeneização dos/as mesmos/as. Estes sujeitos aportam identidades circunstanciadas por etnias, culturas, subculturas, gênero, “raças”, classes, corpos, idades, etc. A educação multicultural buscará o reconhecimento dessas diferenças e as valorizará no conjunto das diversidades universais das sociedades plurais.

Carlos Rosales LÓPEZ, através de uma síntese entre língua e cultura, estabelece a importância e a riqueza de uma realidade pluricultural e plurilíngue. Esta importância assume duas dimensões de estudo: a social e a individual. Diante desta riqueza cultural, o autor (1994:109) vaticina:

Los sistemas educativos pueden adoptar distintas estrategias de intervención que en definitiva, se fundamentarán en convertir a la escuela antes monocultural, en una institución pluricultural, reflejo de sociedad, en la que convivan y aprendan a cooperar alumnos pertenecientes a distintas culturas y lenguas, así como la inclusión dentro de los contenidos de enseñanza de aspectos relativos a las distintas culturas en relación. Será necesaria una nueva formación del profesorado en conocimientos y actitudes. Será precisa una atención especial de apoyo por parte de la administración en cuanto a recursos y asesoramiento... Y por supuesto, una buena coordinación del centro escolar con la comunidad plural, con padres de alumnos pertenecientes a diversas culturas.

Tendo presente essas transformações e desafios das sociedades multiculturais para os sistemas de ensino, é necessário pleitear a urgência em levá-la à frente. São demandas das atuais formas de organização social. Caso a educação venha a furta-se desse desafio estará fora do seu tempo. Ou ainda, de não assegurar a função social em particular, além de se omitir em sua interface com a(s) cultura(s).

Uma educação nestes moldes pressupõe um currículo multicultural. Um currículo pode ser uma ferramenta orientada para uma formação social disforme, complexa e democrática. A democracia entendida como expressão política baseada na igualdade complexa. Ou seja, o direito de ser diferente por ser igual. Tal processo posto como uma forma de inclusão social. Um currículo multicultural, portanto, converge para a formação de sujeitos dotados de identidades múltiplas com o direito de expressá-las. Este ser formado suplantar todas as formas de “centrismos”. São sujeitos interétnicos complexos vivendo em sociedades similares. Assim, serão formados pela política educacional em face da proposta curricular que

Ihe é particular.

No âmbito dessas considerações já percebemos haver a necessidade de políticas públicas para a convivência com a pluralidade (MELO, 2005). O próprio multiculturalismo é um elemento normativo e gestor da multiculturalidade. Então, o multiculturalismo contempla políticas públicas sociais de educação e cultura. É uma busca do fortalecimento da alteridade. Portanto, é insuficiente apenas a constatação da multiculturalidade (diversidade cultural). É necessária a gestão democrática da mesma. A educação, por fim, é um elemento regulador da convivência na diversidade. É indispensável, pois, possibilitar a visibilidade da alteridade como um meio de fortalecimento desta.

A educação brasileira é perpassada por uma plêiade de ações produtoras/reprodutoras da estrutura social. Injustiças são praticadas a este nível. Uma delas situa-se no âmbito do currículo. Os/as professores/as apresentam uma visão condensada no cumprimento do seu papel. Podemos observar ser assegurada essa valorização, mas com pouco eco na prática pedagógica. Contudo, a limitação não está isolada no diapasão entre o dizer e o fazer docente. Esta, talvez, não é a causa, mas efeito dos resultados descontraídos das políticas educacionais calcadas na formação de professores/as.

Os princípios das propostas encontram-se nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 1998). Nessa, a concepção de sociedade está formulada em uma visão da complexidade cultural brasileira, regional e local. Contudo, foi deliberada a participação democrática dos docentes, discentes, conselhos escola-comunidade além dos grêmios na sistematização da concepção de sociedade adotada pela escola em sua proposta curricular específica.⁶

A identidade é uma das categorias centrais da doutrina das diretrizes. Neste caso, a identidade pessoal dos/as alunos/as, professores/as e demais profissionais, é uma dimensão a ser valorizada e respeitada. Concomitante a este movimento encontra-se a identidade

⁶ Os princípios estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais encontram-se postos na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN (Lei 9394/96). Outro elemento de reforço de tais princípios é Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Assim, na Resolução CEB n.2, de 07 de abril de 1988, onde estão fixadas as diretrizes para este nível de ensino, encontra-se uma atenção à diversidade cultural da sociedade brasileira. Neste âmbito, foi promulgada a Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a), que alterou a Lei n. 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Através do Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, (BRASIL, 2003b) foi instituída a Política Nacional da Igualdade Racial. Nesta mesma data foi baixado o Decreto 4.887 (BRASIL, 2003c) que versa sobre as terras remanescentes de Quilombos. A Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei 9394/93 (LDBEN) ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas disciplinas de arte, literatura e história brasileiras, na educação básica.

institucional tanto das escolas quanto dos sistemas de ensino. No particular da identidade pessoal há uma necessidade, conforme esta diretriz, de uma acolhida democrática da diversidade expressa pelos recortes de gênero, étnicos, etários, regionais, socioeconômicos, culturais, psicológicos e físicos. Enfim, uma atenção à diferença no contexto da “vida cidadã”.

Vemos assim uma concepção doutrinária onde a diversidade posta na sociedade deve permear os espaços de saber e conhecimento. A política educacional deveria pô-la em marcha através de ações de formação inicial e continuada de professores/as. Contudo, se nos voltarmos às políticas educacionais brasileiras percebemos um discurso formal amplo, mas de implementação pontuada, fragmentada e desconexa. Apesar de enxergarmos avanços neste processo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Falar em políticas públicas é falar no poder concentrado no estado. Estado aqui tomado como a junção da sociedade política com a sociedade civil. É do público organizado na sociedade civil que deve vir a tensão para a realização de políticas públicas voltadas ao interesse da coletividade em geral (maiorias) assim como de grupos em específico (minorias). Provavelmente, deste modo, as políticas públicas tenham o caráter de representar o interesse público (AZEVEDO, J., 2001; SHIROMA, O. et al, 2000). Pelo menos, em tese, esta não deveria ser a sua essência?

De fato, são indispensáveis políticas públicas de informação e formação de uma concepção complexa da sociedade. É indispensável, pois, superar as idealizações tecidas sobre as formas de lidar com a diversidade. Essas idealizações pouco ou nada contribuem na diminuição das desigualdades e da exclusão social. A escola ao superficializar a importância da diversidade cultural parece agir de modo estéril para a transformação da realidade. Aceitar a diversidade cultural implica em potencializá-la. Nesta demanda está a gênese da valorização da diferença. (MELO, 2010a).

Na prática os grupos diferenciados devem ter vez e fazer ouvir sua voz. Devem ocupar espaços públicos. E, assim, possam influir nos seus destinos. Assim, uma política educacional para atender à diversidade precisa ter raízes na prática social dos grupos culturais. (MELO, 2009)

E como esta política pode vir a permear a prática pedagógica escolar? A política educacional deve incluir as expressões culturais adensadas na sociedade (CANDAU, 2002). O âmbito específico da escola é onde aquela deve efetivar-se. O projeto político pedagógico

necessita contemplar a diversidade não somente nos eventos para datas comemorativas ou atribuindo-lhes uma dimensão folclórica. O planejamento programático dos/das professores/as, como organização didática e curricular, deve selecionar conteúdos integrantes de expressão cultural das diferenças como um recurso de desenvolvimento da qualidade da convivência e tolerância com o outro. A seleção do livro didático é um fator crucial para a expressão de uma política educacional centrada na atenção à diversidade. Em seus conteúdos precisam estar presentes poesias da cultura afro-brasileira, a apresentação dos seus cultos religiosos, as músicas, a literatura, a arte, expressões linguísticas próprias, a dança, etc. O mesmo valendo para os grupos indígenas, para os migrantes, para a expressão da condição feminina, para inclusão dos grupos considerados portadores de necessidades especiais, as diferentes religiosidades, o espaço rural como afirmação do urbano. Enfim, a organização de um currículo globalizante (TORRES, 1994) que ponha em ação (SACRISTÁN, 2000) a pluralidade cultural brasileira, regional e local. Em uma perspectiva de tornar o local universal pela sua singularidade.

O projeto curricular da escola é um fator central da objetivação de uma política pautada no objeto em análise. Obviamente, faz-se mister a proposta curricular acionada pelos docentes. São fundamentais os tempos e espaços do trabalho docente para viabilizarem uma educação multicultural processada na/pela escola. Como também, seguramente, a relação escola e comunidade, o papel da administração (secretarias, conselhos, etc.), o contexto social, o projeto curricular da escola, o projeto curricular docente e a ação efetiva deste, a forma de reação das alunas e dos alunos, além das famílias, sobre estes projetos. Será que estas práticas permeiam as preocupações técnicas das escolas e dos cursos de formação de professoras e professores? (LISITA e SOUSA, 2003).

Enquanto política educacional, a administração educacional deve proporcionar a formação continuada de professores/professoras para melhor lidar com a diversidade. Talvez, muito mais que apresentar o/a “diferente” em si, seja importante mostrar a diversidade formada pelo todo social e cultural. Logicamente, centralizando a diferença como substantivo concreto dessa diversidade.

Outro aspecto indispensável a salientar é o da administração educacional absorver esta política na globalidade das ações com financiamento para tanto. Não se esquecendo, porém, de produzir uma imagem positiva da diferença.

Enfim, a idealização desta política pressupõe uma desnaturalização, descristalização, desconstrução, um estranhamento das desigualdades a partir da diferença. Esta situada como

isenta na edificação de uma realidade social injusta. Uma política nestes moldes caracteriza-se por um anseio das manifestações democráticas calcadas na expressão dos direitos humanos. Uma política condensada pelo enaltecimento da dignidade humana.

Isto posto, observamos os resultados da política educacional brasileira em contraponto com as ações concretas da política de formação de professores/as. A diversidade cultural brasileira é um dado concreto da formação do povo. Portanto, é inconcebível uma educação escolar onde haja a desconsideração deste preceito como um elemento basilar da definição de currículos e propostas de formação de professores/as. Esta, a nosso ver, deve ser a tônica da educação escolar como uma prática social. O estado (poder público) deve tomar a sociedade concreta para a definição de suas políticas públicas de intervenção na realidade com vista à transformação neste contexto. Enfim, estabelecer a formação de professores/as com a diversidade cultural.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DIVERSIDADE CULTURAL.

Para definir “formação” encontramos em Rosales LÓPEZ (1998: 21) uma característica da preparação profissional do professor que satisfaz aos nossos propósitos neste estudo. Conforme o pensamento do Autor: *Por formación profesional del profesor se entiende básicamente su preparación para el ejercicio de la función docente. Dicha preparación puede ser inicial, es decir, previa al comienzo del ejercicio o permanente, es decir, a lo largo de toda la vida profesional activa. (...)*

Ao definir a formação profissional do/a professor/a como a preparação básica para o exercício da função docente colhemos no autor a definição de função docente. Segundo o próprio (1998: 09): *En términos generales se viene considerando la función docente como una actividad controlada, sistemática, de ayuda a las personas en distintos momentos de su vida para que alcancen el mayor perfeccionamiento posible a través de su inserción social activa y responsable.*

Diante das colocações, partimos do seguinte pressuposto: as transformações no mundo do trabalho, do conhecimento e da produção demandam novas atribuições à função social docente (LÓPEZ, 2000, HARGREAVES, 2004; KINCHELOE, 1999; MARTIN, 1996; JORDÁN, 1994, NÓVOA, 1991). A ressignificação dos centros escolares requer uma maior complexidade da prática pedagógica docente (MELO, 2012; 2010b; 2007).

No nosso entendimento o termo professor está em diapasão com o contexto atual (HOLANDA, 1999). Parece-nos não haver espaços para se *professar* verdades em um contexto

onde a ciência é um discurso mais voltado para questionamentos e menos para expressar verdades. “A complexidade cada vez maior do papel que o docente precisa desempenhar, pela multiplicação das responsabilidades e exigências que recaem sobre ele (VILLA, 1998: 43)”. A ciência é questionada enquanto estatuto maior de racionalidade. Assim, o sentido epistemológico de ser professor/a. A dimensão ontológica do “ser professor/a” parece-nos situar-se além de professar verdades acabadas (profecias) e indiscutíveis (dogmas).

A rigor, ser professor/a parece-nos mais próximo/a de gestor do conhecimento na dimensão didático-pedagógica. Para tanto, deve orientar os/as envolvidos/as com os processos de aprendizagem a encorajarem-se a como construtores do ato de aprender. Ensinar, hoje, neste recorte de entendimento, aproxima-se mais de um convite ao aprendiz. Um convite focado no processo de aprendizagem. Ángel PÉREZ (2000:32) define: *Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientar-se a provocar la organización racional e la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil.*

Apontadas as considerações iniciais sobre o conceito de formação e a caracterização da função docente pensamos expor reflexões sobre o currículo como um objeto materializado na prática docente. Assim, percebemos ser o currículo um elemento de indispensável compreensão e prática para a formação do/a professor/a. Nesta relação umbilical entre formação e currículo vemos inserido o cerne de uma compreensão para articular formação e diversidade cultural (GIROUX; McLAREN, 1994: 139-40). Porque, acima de tudo, os currículos escolares fazem parte de uma seleção da herança cultural da humanidade (FORQUIN, 1993: 25). Este processo de escolha (intencionalidade) dentro da cultura hegemônica implica na definição de conteúdos e de valores (APPLE, 2000: 43-4). Deste modo, formar professores (as) para uma sociedade multicultural/multiétnica como a brasileira implica numa compreensão profunda da(s) nossa(s) cultura(s) e o significado de nação. (MELO, 2012; 2009; 2005; 2003).

Como síntese, propor ações a partir do diálogo com os elementos imaginários dos docentes (MELO, 2010). A ideia é a de uma proposição dialogada em detrimento de contraposições. Compreendemos haver uma necessidade de formação inicial e continuada em torno do estudo do currículo como elemento teórico-metodológico da prática de ensino. Enfim, sem essa preparação em torno das concepções de sociedade nacional, regional e local seguida de conhecimento reflexivo sobre a complexidade das identidades nestes processos, a formação torna-se limitada. Tais discussões são desafios para um currículo multicultural e para uma política educacional. (MELO, 2009).

Nessa linha de pensamento e ação, entendemos a atenção à diversidade alocada no centro do multiculturalismo. Canalizando a compreensão deste para o ensino (currículo), SACRISTÁN (1995: 92) indaga: (...) *até que ponto uma sociedade admite que seja multicultural (o que não é o mesmo que ser multirracial ou ter em seu seio minorias étnicas) e depois, qual perspectiva adotar a esse respeito: a assimilacionista (aculturação), o pluralismo cultural (junção de culturas) ou a multiétnica (biculturalismo)?*

Como ressalvamos anteriormente, o multiculturalismo trata de superar os etnocentrismos. Desse modo, um currículo atento à diversidade cultural põe-se como instrumento político e social na busca de inclusão. Um aspecto crucial dessa questão é a articulação do currículo com as condições sociais e econômicas de cada sociedade em particular. (MELO, 2011; 2007).

Que implica, pois, no âmbito do trabalho docente, a noção de *diversidade*? Como confrontá-la com as políticas e práticas de homogeneização? Gimeno SACRISTÁN (2001:235-6) qualifica a diversidade no campo da educação como uma narrativa. E qualifica essa narrativa no sentido de formar em torno da mesma um enfoque da educação. Ou ainda, uma forma de analisá-la, de entender os seus fins, de abordar os conteúdos do currículo, os métodos pedagógicos, a organização das instituições e a estrutura dos sistemas educativos. (MELO, 2011; BANKS, 2001).

Que característica central deve apresentar política de formação de professores/as? Deve ser centrada na atenção à diversidade ao conceber a diferença como um valor. Valor este concretizado na elevação da autoestima daqueles e daquelas situados/das nas fronteiras demarcadoras das diferenças. A ideia é a de que as pessoas diferentes levantem a cabeça e olhem nos olhos das outras porque elas não cometeram nenhum crime pela sua existência. E por isso elas devem estampar um sorriso no rosto sem culpa de ser o que são em termos de constituição étnico-cultural. Todavia, sem expressão de ódio. Um fato, portanto, dentro da normalidade da escola e da realidade de vida das pessoas. Ou seja, como um processo natural dentro da ordem de acontecimentos cotidianos. SACRISTÁN (2000:125) vaticina: *La percepción de la existencia del otro como alguien diferente es motivo de acercamiento y puede serlo de alejamiento o de rechazo. Como el ser humano es cultural, sus características culturales pueden ser motivo para cualquiera de esas dos actitudes. La seguridad en el espacio público de los individuos, que se perciben entre ellos como diversos, debe ser garantizada y protegida con las virtudes sociales como la tolerancia, además de la ley.*

É evidente a necessidade de que essa diferença seja espelhada no contexto concreto de vivência de todos/todas (BUCKINGHAM, 2002). A diferença necessita ser espelhada como alteridade. Aqui os meios de comunicação de massa, como meios difusores de “cultura”, exercem uma força expressiva como oxigênio da democracia. Porque interagem com o imaginário coletivo. Assim, junto à escola podem mudar valores. Valores tais transformadores das atitudes e posturas docentes. Estes, por fim, constituem elementos cruciais para a formação de professores/as para lidar com a diversidade étnico-cultural (MELO, 2007). Formação esta orientada para uma sociedade com menos desigualdades e justiça social. Por que não dizer, democrática?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades multiculturais democráticas são complexas, como ficou determinado anteriormente. Abrir-se à diversidade cultural é um preceito que se impõe na sistematização de políticas educacionais para a formação de professores/as. Defendemos ser imprescindível ouvir as limitações, êxitos e possibilidades no empreendimento dessa tarefa. Ou seja, ler as representações sociais diante de uma realidade a ser transformada. Contudo, conhecemos a complexidade dos processos de transformação de mentalidades. Possivelmente, ler o pensamento docente é ler a prática pedagógica docente a partir da compreensão dos elementos imaginários. Portanto, mudar os valores como elementos centrais da constituição da sociedade é um processo denso, intenso e necessário. É buscar desconstruir as certezas e validades postas como elementos estruturantes da percepção de uma organização social.

A formação de professores/as para lidar com a diversidade cultural necessita focar o currículo como elemento central de transformação das atitudes e posturas docentes. Porque o currículo materializa o sujeito plural pretendido pelas políticas educacionais. É este sujeito o objeto de formação a ser concretizado para interagir com a diversidade no âmbito das sociedades multiculturais democráticas. É este enriquecimento da sociedade que esperamos: o fortalecimento do tecido social através da convivência com a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BANKS, James A. *Citizenship education and diversity: implications for teacher education*. *Journal of Teacher Education*, vol.52, n.1, January/February, 2001, p.145-161.

BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós. 1998.

BUCKINGHAM, David. **Creceer en la era de los medios electrónicos**. A Coruña: Paidéia; Madrid: Morata. 2002

BUENO, Juan J.A. *La extraña ambigüedad de la educación multicultural*. En. *Revista Kikiriki*, n. 65, año XVI, jun.-ago., 2002, p.23-33.

BUENO, Juan. J.A. *Controversias en torno a la educación multicultural*. 1998.

<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>, 20/10/2004.

CANDAU, Vera. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. "O currículo entre o relativismo e o universalismo". In. *Revista Educação e Sociedade*, ano XXI, n.73, dezembro, p.47-70, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989

GIROUX, Henry e McLAREN, Peter "Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural.". In. MOREIRA, A. e SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Ed., 1994, p. 125-154.

GUTMAN, Ay. Prefácio a esta edição. TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and the politics of recognition**. Princeton: PUP, 1992.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2004.

HINDESS, Barry. *Multiculturalism and citizenship*. In. KUKATHAS, C. (Org.): **Multicultural citizens. The philosophy and politics of identity**. St. Leonards: Center for Independent Studies, 1993, p. 33-45.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

JORDÁN, Antonio J. **La escuela multicultural: un reto para el profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

KINCHELOE, Joe e SREINBERG, Shirley. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona, Octaedro, 2000.

LISITA, V. e SOUSA, L. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LÓPEZ, Carlos Rosales. "Interculturalidad e innovación: retos para la formación. En. TOURIÑAN, J. y SANTOS, M. **Interculturalidad y educación para el desarrollo**. Santiago de Compostela: Xunta, 2000, p. 289-299.

LÓPEZ, Carlos Rosales. **Aproximación a la función docente**. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas. 1998a

LÓPEZ, Carlos Rosales. *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998b.

LÓPEZ, Carlos Rosales. “El reto de la educación multicultural en la construcción del currículo”. En. SANTOS, M. *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela: PPU, 1994.

LÓPEZ, Melero. *El perfil del docente que trabaja con alumnado culturalmente diverso*. En. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, n.14, 2000, p.77-105.

LUCENA, Ivone Tavares de; OLIVEIRA, Maria Angélica de; BARBOSA, Rosemary Evaristo. *Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.

MANTILLA, Jorge. *Globalización: un cambio de metáfora*.

<http://www.globalcult.org.ve/pub/Rocky/Libro1/3-wievorka%20.pdf>, 2004, 22/01/2004.

MARTÍN, Quintina. *La organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Ed. Sanz y Torres, S.L., 1996.

MELO, José Wilson Rodrigues de. *Currículo e diversidade cultural: aspectos da reflexão para a formação continuada de professores*. X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VI COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO: Desafios contemporâneos do campo do currículo. Belo Horizonte: UFMG, 04 a 06 de setembro de 2012. (CD-ROM). ISBN 978-85-8007-053-8

MELO, José Wilson Rodrigues de. *A diversidade cultural na cidade de Palmas: análise do discurso docente*. Revista *Espaço do currículo*, v.03, n.1, João Pessoa: UFPB, 2010, p. 431-439. ISSN 1983-1579.

MELO, José Wilson Rodrigues de. *Currículo e diversidade cultural: a resignificação dos centros escolares*. In. SANTOS, Jocyleia e ZAMBONI, Ernesta (Orgs). *Potencialidades investigativas da educação*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010, p. 147 - 174. ISBN 9788571036703

MELO, José Wilson Rodrigues de. *Currículo e diversidade cultural: inflexões para a formação de professores*. Revista *Innovación Educativa*, v. 17, Santiago de Compostela: USC, 2007, p.79 – 92. ISSN 1130-8656

MELO, José Wilson Rodrigues de. *Currículo e diversidade cultural em Palmas, TO: Brasil*. V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. Avaliação das Políticas Curriculares: da educação básica ao ensino superior. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 08 a 11 de novembro de 2011. CD-ROM. ISBN 978-85-61593-59-9

MELO, José Wilson Rodrigues de. *Currículo e diversidade cultural: inflexões para a política educacional*. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES. Diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 10 a 13 de novembro de 2009. (CD-ROM) ISBN 18089097

MELO, José Wilson Rodrigues de. “Educação e con-vivência: pluralidade de saberes e suas implicações curriculares”. Revista *Innovación Educativa*, n.15, Santiago de Compostela: USC, 2005, p. 65-74.

MELO, José Wilson Rodrigues de. “Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas, TO –

Brasil". Revista *Innovación Educativa*, n. 13, Santiago de Compostela: USC, 2003.

NÓVOA, Antonio. "Concepções e práticas da formação contínua de professores". In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 23-39.

PÉREZ, Angel. *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. En: GIMENO, J. e PÉREZ, A.: **Comprender y transformar la enseñanza**, 9ª ed., Madrid: Morata, 2000, p. 17-33.

ROLAND, Edna M. Santos. "Discriminação racial no mercado de trabalho e o quesito cor". In. *Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, ano 5, Brasília, DF: IPEA: MTE, junho de 2000, p. 09 – 12.

RAMONET, Ignacio. **Guerras del siglo XXI: nuevos miedos, nuevas amenazas**. Barcelona: Mondadori, 2002.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Educar y convivir en la cultura global**. Morata, Morata, 2001.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. "Currículo e Diversidade Cultural". In: SILVA, T. da e MOREIRA, A. (Orgs.). (1995): **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis, Vozes, 1995, p.82-113.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado**. Madrid, Morata, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm, 2005, 18/03/2005.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SILVA Jr., Hédio. "Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: breve histórico". In. RAMOS, Marise. et alli. (Coord.): **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 13-25.

SILVA, Jair Militão. "Políticas públicas em educação e formação docente: o problema da (in)disciplina examinado sob a ótica de um 'currículo formativo'". In. MENESES, J. e BATISTA, S. (Orgs.). **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p. 61-70.

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

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism and the politics of recognition**. Princeton: PUP, 1992.

TERRAZZAN, Eduardo A. "As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica". In. LISITA, V. e SOUSA, L. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 55-78.

TOURAINÉ, Alain. "Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas", *Revista Claves de Razón Práctica*, n. 56, 1995, p. 14 – 25.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.*

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>, 2002, acesso em 20/10/2005.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) em 10 de dezembro de 1948.

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decunivdireitoshumanos.pdf, acesso em 20/10/2005

VILLA, Fernando Gill. **Crise do professorado: uma análise crítica.** Campinas: Papirus Ed., 1998.

VEIGA, Ilma P.A. e AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

WURZEL, Jaime S. **Multiculturalism and multicultural education.** Yarmonnth, Maine Intercultural Press, 1988.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Decreto n. 4.886, de 20/12/2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. 2003a (DOU, de 21/12/2003)

BRASIL. Decreto 4.887, de 20/12/2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2003b (DOU, de 21/12/2003).

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE. 1998

BRASIL. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. 1996a (DOU, 14 de maio de 1996, 008237 1)

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/96. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional. 1996b. (DOU de 21 de dezembro de 1996).

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. São Paulo, Tecnoprint, 1988.