

## A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

Ms. Carina Tonieto/IMED/UPF<sup>1</sup>

Dr. Altair Alberto Fávero/UPF<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado das discussões temáticas realizadas no grupo de pesquisa *Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino*, no período de 2008 a 2012. O texto tem como objetivo problematizar a relação entre o currículo escolar e a diversidade cultural, de modo a explicitar uma concepção de currículo que seja capaz de dar conta por meio de suas práticas e conteúdos da diversidade cultural, mostrando como é possível um projeto educativo escolar provocador do *diálogo intercultural*. Diante de tal proposta é necessário explicitar quais são as concepções norteadoras de currículo, diversidade cultural e intercultural que justificam tal projeto, assim como apontar suas condições de possibilidade. Iniciaremos discutindo uma concepção de currículo que possui uma dupla dimensão, a saber, o currículo formal ou explícito e o currículo informal ou oculto, que estão organizados segundo um projeto de cultura e de sociedade explícitos e implícitos, para depois mostrarmos por meio do conceito de *currículo como espaço-tempo cultural* como é possível dar conta de um projeto educativo intercultural; em seguida apresentamos uma conceituação de *educação intercultural* e as suas implicações para a escola enquanto instituição educativa essencialmente ética e política.

**Palavras chaves:** Currículo. Diversidade cultural. Diálogo intercultural.

### Considerações iniciais: a escola, o currículo e a diversidade cultural

O presente artigo tem como objetivo problematizar a relação entre o currículo escolar e a diversidade cultural, de modo a explicitar uma concepção de currículo que seja capaz de dar conta, por meio de suas práticas e conteúdos da diversidade cultural, mostrando como é possível um projeto educativo escolar provocador do *diálogo intercultural*.

A educação escolar, assim como todas as práticas educativas está localizada socialmente, culturalmente e politicamente. Isso quer dizer que não existe uma educação escolar neutra, mas um projeto educativo com objetivos sociais, culturais e políticos, a serviço da compreensão que temos de sociedade, cultura, homem e educação. A educação escolar pode ser entendida como:

a) o conjunto de conhecimentos construídos historicamente que devem ser comunicados às

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Professora e Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação em Educação na Faculdade Meridional/IMED de Passo Fundo/RS. E-mail: tonieto.carina@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutorado pela Universidad Autónoma del Estado de México e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor e pesquisador do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. E-mail: altairfaverov@gmail.com.

gerações mais novas, b) como prática de (re) significação das experiências; c) como projeto de sociedade; d) espaço para a construção da interação social e cultural; e) espaço de formação de identidades. Tais concepções de educação formal parecem apontar para um projeto educativo formal<sup>3</sup>, legitimado pelo projeto político pedagógico e pelo currículo escolar, nem sempre refletido pelos sujeitos envolvidos. Parece-nos existir além do currículo formal<sup>4</sup>, organizado e legitimado que justifica o trabalho escolar, um currículo informal que é transmitido e vivenciado por meio de discursos informais e práticas cotidianas na escola.

Ao propor-se um currículo promotor do *diálogo intercultural*, aponta-se para a possibilidade de um projeto educativo escolar capaz de valorizar e promover a diversidade cultural no seu cotidiano. O currículo parece criar as condições de possibilidade para a valorização e promoção da diversidade cultural quando é visto como ação intencional e planejada, onde se busca além dos saberes acumulados pela humanidade, a (re) significação da experiência cotidiana dos sujeitos, mediante o reconhecimento do outro, das identidades, das diferenças. A diversidade cultural é valorizada na medida em que é compreendida, questionada e articulada com a vida prática e social da comunidade escolar, o que se dá mediante a articulação entre as seguintes esferas: conhecimento historicamente elaborado, reconhecimento da diferença, problematização da realidade em que os sujeitos estão inseridos, valorização dos saberes locais, construção de valores éticos e participação democrática, em negação a um modo de compreender *hegemônico* que tenta padronizar e uniformizar gostos e modos de compreender o mundo. Tal processo parece ser possível na medida em que são garantidas as condições de possibilidade de um *diálogo intercultural*.

Diante da proposta de se pensar um projeto educativo intercultural, somos chamados a explicitar quais são as concepções norteadoras de currículo, diversidade cultural e intercultural que justificam tal projeto, assim como, apontar suas condições de possibilidade. Iniciaremos discutindo uma concepção de currículo que possui uma dupla dimensão, a saber, o currículo formal ou explícito e o currículo informal ou oculto, que estão organizados segundo um *projeto de cultura* e um *projeto de sociedade*, para depois mostrarmos por meio do conceito de *currículo como espaço-tempo cultural* como é possível dar conta de um projeto educativo intercultural; em seguida apresentamos uma conceituação de *educação intercultural* e as suas implicações para a educação escolar enquanto instituição educativa essencialmente ética e política.

## 1. O diálogo intercultural na escola

O currículo escolar não é apenas o espaço ocupado pelas diversas áreas do saber na organização dos conteúdos escolares, mas também um espaço de ações, práticas e atitudes reveladoras do modo como compreendemos o mundo e as relações humanas. Para Sacristán (2000, p.17) “o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma

<sup>3</sup> Considera-se que o projeto educativo formal construído pelas escolas ou instituições formais de ensino, legitimado pelo seu projeto pedagógico é operacionalizado pela sua estrutura curricular, os quais nos apontam, mesmo que de modo não explícito, os conceitos reguladores e os objetivos do processo educativo levado adiante pela instituição.

<sup>4</sup> Entende-se por currículo escolar não apenas o espaço ocupado pelas diversas áreas do saber na organização das matérias de estudo, mas como espaço de ações, práticas e atitudes reveladoras do modo como compreendemos o mundo e as relações humanas.

consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição”. É nesse sentido que na busca de um projeto educativo capaz de promover uma educação intercultural, precisamos necessariamente compreender as complexas relações constitutivas do currículo escolar.

O currículo escolar é compreendido não como um elemento neutro de comunicação desinteressada de conhecimentos historicamente e socialmente elaborados, mas um conjunto que carrega na sua organização relações de poder e visões sociais de mundo particulares, assim como, é produtor de “identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA e SILVA, 1995, p.08), constituindo-se como um elemento histórico, social e cultural. As funções que o currículo escolar procura dar conta estão, segundo Sacristán (2000, p.16), ligadas a dois projetos mais amplos, que é um *projeto de cultura* e um *projeto de socialização*, viabilizados por meio da seleção de conteúdos, do formato dado ao currículo e das práticas desenvolvidas. Essas instâncias corporificadas na estrutura curricular são simultaneamente formas de reprodução de “culturas intelectuais e formativas, códigos pedagógicos e ações práticas através das quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Poderíamos dizer assim, apoiados em Sacristán (2000), Moreira e Silva (1995), Apple (1995) e Giroux (1986) que o currículo escolar possui uma dupla dimensão devido ao caráter eminentemente político das instituições escolares: o currículo explícito ou formal e o currículo informal ou oculto. Tais dimensões do currículo escolar revelam um conjunto de conhecimentos considerados legítimos e válidos e que, por isso, devem ser ensinados para as gerações mais novas, assim como, aspectos da experiência histórica que estão implícitos como as relações de poder e as disputas de interesses. O currículo formal ou oficial diz respeito ao conjunto de conhecimentos que organizam o processo de escolarização, organizando e legitimando o trabalho da escola, enquanto instituição formal de ensino. Ele é o resultado de uma “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1995, p.59), por isso não é neutro, pois carrega em si, concepções de mundo, de homem e de sociedade. O currículo informal ou oculto, por sua vez, diz respeito “as normas, valores e crenças imbrincados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida de sala de aula” (GIROUX, 1986, p.71), reveladores de posturas e valores sociais, culturais, éticos e políticos. O currículo escolar, entendido como tudo aquilo que se ensina e se aprende na escola, em sua dupla dimensão, é revelador de um sistema educativo que serve a determinados interesses concretos implícitos em sua formalidade e justificados por um *projeto de sociedade*. Segundo Sacristán (2000, p.17) os currículos escolares são “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”, portanto revelam tanto em seus conteúdos quanto nas práticas dos sujeitos “uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar”. É nesse contexto de equilíbrio e desequilíbrio que acontecem as práticas educativas escolares, reveladoras de opções historicamente configuradas e que por isso moldam tanto as opções quanto as ações dos sujeitos escolares. Por isso é possível afirmar

que o processo educativo concretizado pela escola, por meio de seu currículo, ocorre pela apropriação de *conteúdos da cultura* que fazem parte de um projeto mais amplo de sociedade.

Em sociedades complexas a busca por espaços de coesão são cada vez mais buscados e a escola como instituição social não fica imune a esse processo (APPLE, 1995b, p.76). A coesão é entendida como espaço de convivência democrática onde há o reconhecimento e a promoção das diferenças, como espaço de frutífero de diálogo e intercâmbio de compreensões de mundo e valores. A escola, nesse sentido, precisa ser capaz, a partir do reconhecimento e promoção das diferenças, de propiciar ou criar as condições de possibilidade para o *diálogo intercultural* em superação a um modelo de *projeto cultural* que reconhece como legítima a cultura de alguns grupos, em detrimento de outros. A pergunta que surge de imediato é: Como isso é possível?

Em primeiro lugar tendo presente a dupla estrutura do currículo escolar, ou seja, que ele não é neutro e desinteressado e que educa por suas práticas sejam elas reconhecidas como formais ou não; em segundo lugar que o currículo escolar trabalha necessariamente com um conjunto de conhecimentos considerados legítimos e, portanto, fruto de uma escolha histórica e social realizada por determinado grupo; terceiro, que as práticas cotidianas da escola também educam, seja para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, seja para a aceitação de uma cultura dita como dominante; quarto, que a escola é uma instituição ética e política e que faz, por isso, determinadas escolhas, as quais refletem “[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêem a luz do dia” revelando, desse modo, “algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (APPLE, 1995a, p.42).

Levando em consideração tais espaços poderíamos afirmar em concordância com Macedo (2006, p.286) que um projeto educativo que tem como objetivo tematizar a diversidade cultural, coloca-se a tarefa de construção de um *currículo como espaço-tempo cultural*, em superação a um modelo de currículo como espaço de conflito entre culturas, sendo então espaço de interação entre sujeitos reconhecidos em seus direitos e dignidade. O currículo, nesse sentido, é compreendido, como o *espaço-tempo* onde há a interação de sujeitos que carregam no seu modo de compreender e agir as referências do contexto onde estão inseridos, dos grupos dos quais fazem parte, construindo um processo de trocas culturais localizados em um *lugar-tempo* que é a escola. A centralidade do currículo na construção de um projeto educativo intercultural justifica-se na medida em que se dá articulada com a análise dos aspectos da própria educação e o significado do projeto de educar, ou seja, na medida em que coloca a pergunta a respeito do que a educação escolar pode fazer pela formação humana.

O currículo escolar é pensado, nessa linha por Macedo (2006, p.289), como *híbrido cultural* onde as práticas são caracterizadas pela ambivalência; onde os vários discursos sejam eles da ciência ou do mercado, do popular ou do religioso, mesclam-se uma vez que são híbridos em sua constituição. Nesse sentido, as fronteiras se estreitam aumentando a fluidez entre as culturas do eu e do outro e tornam tênues as relações de poder. O entendimento do currículo como *híbrido cultural* abre espaço para se pensar a diferença e a diversidade cultural, como um modo de *discurso relacional* que coloca em questão o seu próprio sistema de representação.

No entanto, Macedo (2006, p.290) deixa claro que para ser possível pensar a diferença no interior do currículo ele precisa ser tratado como “espaço-tempo híbrido de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada”, abrindo espaços em que os sujeitos de culturas diferentes encontram-se e dialogam, promovendo o intercâmbio de suas concepções de mundo e práticas sociais, constituindo-se como a condição de possibilidade de um projeto educativo intercultural. A esse respeito Fleuri (2002, p.8) afirma que a “[...] cultura envolve três componentes: o que as pessoas pensam, o que fazem e o material que produzem”. Pensar o contexto contemporâneo a partir desse *espaço-tempo de fronteira* é levar em consideração de um lado a *cultura global e homogênea* e de outro as *lógicas culturais alternativas*.

A compreensão do currículo como *espaço-tempo híbrido de fronteira* permite fazer a seguinte análise: se as tradições globalizantes disciplinadoras fazem parte do currículo, devemos lembrar que também faz parte do currículo a função questionadora e reflexiva da educação, que tem como função criar *lugares-híbridos de sentido*. Nesses a tradução cultural e a negociação da existência impedem que as culturas globais se reconheçam como completas e definitivas, possibilitando às *culturas subalternas* o espaço para o seu reconhecimento e legitimidade diante do global. Nesse sentido, para ser possível pensar um projeto educativo e um currículo capaz de lidar com a diversidade cultural, precisa-se pensar a escola e o currículo como *espaço-tempo de negociação cultural*, mediatizados pelo *diálogo intercultural*. Para isso é necessário que os sujeitos reconheçam-se como agentes e produtores culturais, de modo a se colocarem numa posição de negociação, respeito e reconhecimento da diferença como *espaços híbridos* constitutivos das identidades, como espaço de diálogo franco e aberto a respeito daquilo que compreendem, fazem e produzem.

## 2. Educação intercultural e relação pedagógica

O modo como compreendemos a relação entre educação formal, cultura e currículo é revelador da possibilidade de se pensar um projeto educativo escolar que tenha dentre os seus objetivos promover espaços de reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. No entanto, somos herdeiros, enquanto instituição escolar de um modo de compreensão de mundo que nos chama a atenção para as regularidades e normalidades, sendo que tudo o que está fora desse padrão é considerado como inferior, sem valor e por isso deixado de lado. Uma educação, no entanto, que se preocupa com a formação crítica, criativa, responsável e cidadã de seus sujeitos, não pode deixar de lado a valorização e tematização das diferenças culturais. Seria possível pensar em cidadania sem pensarmos no respeito às diferenças? É possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, sem o reconhecimento, valorização e respeito pela diversidade, pelo diferente de si, pelo outro?

Levando em consideração tais questionamentos que consideramos de fundamental importância para a construção de um projeto educativo capaz de promover o “diálogo intercultural”, a superação de modos ingênuos, homogeneizadores e preconceituosos de compreender as relações culturais que se dão na escola e fora dela, como por exemplo, o

discurso de que valorizar a diferença cultural é apenas dividir o mesmo espaço físico. Nesse sentido, Vieira (2002, p. 121) nos adverte que “confrontamos-nos com a diversidade no espaço escolar e precisamos refletir sobre a maneira como vivenciamos essas relações e sobre formas de recriá-las de maneira mais significativa”.

O reconhecimento, no entanto, é o primeiro passo para que sejam tematizadas as diferenças culturais, mas ele não é suficiente, uma vez que os discursos podem estar a favor das diferenças com o objetivo de reafirmá-las e justificar práticas de dominação e exclusão, como nos chama atenção Pierucci (1999, p.21-22) quando menciona o modo como foram tratados os judeus: “os judeus não foram tratados daquela inconcebível forma pelo fato de serem considerados iguais a todos os seres humanos. [...]. Ao contrário. Foi precisamente pelo ódio à sua especificidade de judeus - à sua diferença”. A dimensão que se tem em vista, no entanto, com a proposta de uma atitude intercultural frente às diferenças e a pluralidade, é que além de seu reconhecimento e afirmação buscam-se os mecanismos de superação “[...] tanto da atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao outro, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, p.18), ou seja, o reconhecimento e o respeito às diferenças culturais supera o nível meramente formal, concretizando-se na *paridade de direitos*, por meio da afirmação de direitos, igualdade de oportunidades e dignidade enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais. Diante de tais aspectos, poderíamos dizer que uma proposta de educação intercultural, precisa levar em consideração três aspectos fundamentais: o político, o social e o educativo.

No plano político o reconhecimento e respeito às diferenças precisa dar conta da igualdade de direitos e de oportunidades e garantir o pleno direito a diferença pessoal e cultural; no plano social se faz necessária a construção da autonomia de sujeitos individuais ou coletivos por meio de relações sociais de respeito e solidariedade, em negação a uma tolerância indiferente; no plano educativo o desafio é promover espaços de explicitação e compreensão dos conflitos, ao mesmo tempo em que se procura fortalecer a identidade pessoal e coletiva pela construção de processos de cooperação. Para Fleuri (2003, p.18) a interconexão entre os planos social, político e educacional convergem para uma proposta de educação, que é a *educação para a alteridade*, pois “a educação intercultural desenvolve-se fundamentalmente como relação entre pessoas, que são as criadoras e sustentadores das culturas, não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato” (grifo do autor).

Por isso, um projeto educativo intercultural precisa constituir-se mediante processos democráticos e dialógicos: democrático em oposição a um modelo fechado e linear de compreender os processos culturais, onde o reconhecimento de determinados grupos como superiores justifica a anulação e exclusão dos grupos considerados inferiores, justificando práticas de dominação, exclusão e exploração. O processo democrático pressupõe abertura para os diferentes modos de pensar, agir e interferir, onde ambos, pela garantia de seus direitos como diferentes, tem garantido o seu espaço de diálogo. A abertura para o diálogo como espaço de discussão das diferenças, pressupõe campos opostos ou lugares distintos de onde brotam as diferenças em constante interação ou trocas no qual aflora a diversidade como espaço de

crescimento, reconhecimento e respeito pelo outro. Na relação dialógica e democrática entre os sujeitos formadores dos grupos culturais há a negação da aniquilação e a afirmação do diálogo entre os sujeitos, de modo que não haja superposição de um grupo sobre o outro, mas o reconhecimento de ambos e a aprendizagem mútua, onde o mais importante é “conversar com os outros - e não apenas falar sobre eles ou para eles” (FLEURI, 2002, p.10).

Fica claro, nesse sentido, que um projeto educativo que busca a formação de cidadãos capazes de respeitar as diferenças culturais, reconhecerem-se como diferentes e capazes de promover o *diálogo intercultural*, não pode limitar-se á descrição e localização das diferenças, apenas reconhecendo que elas existem, pois considerar a diversidade cultural apenas como um fato sobre o qual realizamos um processo de tomada de consciência significa apenas a adaptação de uma proposta educativa com o objetivo de “limitar os danos sobre si e sobre os outros” ((FLEURI, 2002, p.138). Assim como, não pode limitar-se à localização de processos comuns que perpassam as diferentes culturas na busca pelo elemento regular que permanece inerente ao processo apesar de sua historicidade, pois corre-se o risco de desconsiderar a diversidade e a dinamicidade dos processos culturais, tomando por isso como norte uma visão restrita onde as diferenças culturais são consideradas “como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida” (FLEURI, 2002, p. 139). O que busca-se é uma abordagem que seja capaz de ir além do reconhecimento das diferenças, colocando-se o desafio de pensar uma relação pedagógica a partir da diferença, onde são criadas as condições de possibilidade para a discussão entre os sujeitos de diferentes grupos e por consequência imediata dos diferentes modos de compreensão e ação.

A construção de um projeto educativo intercultural efetivo precisa, nesse sentido, dar conta de três instâncias fundamentais: a) deve ser intencional, promovendo a relação entre as pessoas de culturas diferentes (FLEURI, 2002, p. 138); b) promover a relação entre culturas na prática educativa, onde as culturas não são reduzidas a objetos de estudo, mas colocadas em interação e diálogo (FLEURI, 2002, p. 139); c) a ênfase do processo educativo está nos sujeitos onde o elemento central é a promoção de relações entre as pessoas (FLEURI, 2002, p. 139).

A escola como espaço de educação formal legitima suas ações e práticas por meio de seu projeto educativo, onde faz opções que estão aquém do cotidiano escolar. O que se pode afirmar é que a escola sempre se constitui como um espaço de afirmação das relações entre culturas desiguais quer por suas práticas, currículo ou material didático, onde é nítida a distinção entre uma cultura erudita dita superior e uma cultura popular dita inferior. Os mecanismos de que a escola por muito tempo lançou mão eram sutis, uma vez que tentavam inculcar nos sujeitos do processo educativo valores e atitudes de uma cultura considerada dominante ou superior, onde o seu principal objetivo era livrar àqueles que aprendem da posse de uma cultura popular, tendo em vista a construção de uma cultura comum que constituiria sua identidade. Porém, a escola pensada segundo uma concepção intercultural, possibilita o diálogo entre as diferenças culturais que se colocam no caminho da crítica, tendo no enfrentamento a possibilidade de emergência do novo, descobrindo “as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes” (FLEURI, 2002, p. 11).

As diferenças, nesse sentido, não se anulam, mas dialogam e conflituam na tentativa de eliminação da dominação e da construção de novos modos de compreensão das relações humanas. Como nos diz Fleuri (2003, p.40) “somos convidados a viver padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade”. A escola como espaço formal de ensino tem à sua disposição o *espaço-tempo* real para a promoção do *diálogo intercultural* uma vez que abriga no seu cotidiano a diversidade cultural, de onde pode brotar a problematização e a discussão sobre os processos culturais formadores de identidades e diversidades. Porém, cabe ressaltar que a condição de garantia do efetivo espaço de *diálogo intercultural*, assim como, a construção de um projeto educativo intercultural, é a tematização, em linhas gerais, de qual é papel da escola diante da diversidade cultural.

### 3. Considerações finais

Tais considerações sobre o currículo e sobre a educação intercultural apontam para fato de que as questões educacionais pensadas em uma perspectiva intercultural são muito complexas, pois estão em relação e discussão constante com as diversas esferas da sociedade. O projeto educativo da escola e por consequência o currículo escolar são pensados e problematizados à luz de como se insere no cotidiano escolar a discussão sobre a cultura, a diferença e a diversidade. A concepção de currículo apontada como *espaço-tempo de fronteira cultural* e o *diálogo intercultural* procuram dar contas das dificuldades de se pensar um currículo escolar ligado às questões culturais. Para tanto, parte-se da necessidade de uma concepção de currículo que seja capaz de articular o formal e o vivido, com vistas a superação das contradições presentes nas práticas escolares.

O currículo entendido como *espaço-tempo de fronteira cultural* tenta articular os processos globalizadores, com o contexto da diferença que diz respeito a sujeitos individuais e seus campos de pertencimento, mostrando como é possível pensar um currículo que não esteja a serviço de um ou de outro ponto de vista, mas que se constitua acima de tudo, como espaço de diálogo e de construção cultural. Tal discussão aponta para um promissor modo de compreender o currículo e a própria escola em relação a cultura, onde o hibridismo como forma de convivência e de troca entre os diferentes sujeitos culturais, é possibilitador de um modo dialógico de compreensão das relações culturais e o reconhecimento dos sujeitos, modo esse pautado pelo *diálogo intercultural*. A função do currículo e organização didático-pedagógica da escola, nesse sentido, seria de “prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e como o próprio ambiente” (FLEURI, 2002, p.148). Cabe a escola e aos educadores a tarefa de conseguir pensar esse projeto educativo intercultural, de modo que ele não chegue até a escola como algo dado e exterior, que de intencionalidade dos sujeitos escolares nada revela, mas pelo contrário, ele precisa ser uma opção educativa e tornar-se ação cotidiana.

#### 4. Referências

APPLE, Michael W. Repensando a ideologia do currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995a.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995b.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: *Revista Grifos*. Chapecó: Argos, 2003. p. 17-47.

FLEURI, Reinaldo Matias. Cultura: uma categoria plural. In: \_\_\_\_ (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí-RS: Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: \_\_\_\_ (Org.) *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí-RS: Unijuí, 2002.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes. 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v.11. nº32. maio/agosto de 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIEIRA, Rosangela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. (Org.) *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí-RS: Unijuí, 2002.

