

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS CENTROS ESCOLARES

José Wilson Rodrigues de Melo

Introdução

Um pressuposto fundamental, como ponto de partida, é o da Educação como uma prática social. O social como categoria definidora da natureza humana (HUME, 1990), natureza cristalizadora de relações. O ser humano se faz na relação com o outro – alteridade –, com o mundo e consigo. Um “outro” intercalado na tessitura da coletividade. Uma rede tecida na convivência de “uns outros” com “outros outros” (SACRISTÁN, 2001). Ou seja, uma (*des*)ordem social plasmada em um movimento próprio, em uma dinâmica perpassada pelos condicionantes da Educação e da cultura. Um todo conjunto disforme/uniforme orientado/orientador da produção/reprodução de conhecimentos e subjetividades. Tais implicações circundam o núcleo das questões multiculturais (KINCHELOE; STEINBERG, 2000; SEMPRINI, 1999; MCLAREN, 1997; TAYLOR, 1992). Entender o entrelaçamento disforme/uniforme ajuda a focar o significado da educação multicultural¹.

A premissa maior da educação multicultural estabelece uma atenção à diferença como um elemento de constituição da humanidade. Nessa perspectiva, a premência de um diálogo entre essas diferenças constitui um objeto e um desafio. Uma educação para todos. Outra premissa é a de potencializá-las em desenvolvimento humano. Uma estratégia orientada pelos princípios democráticos (LUCAS, 2002; KIMLYCKA, 1995; KUKATHAS, 1993; ALVAREZ; FERNANDEZ, 2003; SOUSA, 2005; WALZER, 1997). O fim estabelecido é suplantar as desigualdades sociais. A inclusão é o teorema da Educação como instrumento de justiça social (CONNEL, 1997). A educação multicultural é uma oportunidade para fundamentar os temas educativos desde uma aproximação social. A atenção à *diversidade*, pois, como projeto cultural e educativo, implica o desafio de formar o caráter e o espírito das novas gerações (IMBERNÓN, 1999). Assim, faz-se indispensável a ressignificação dos centros escolares como um tempo–espaço aberto ao seu entorno e à diversidade.

¹ Juan Bueno (1998, p. 2) assegura: “La Educación Multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población escolar, como señalan Javier Murillo, Montserrat Greñeras, Amalia Sagalerva y Elena Vázquez (1995: 211)”.

A conotação aqui posta exige dos professores uma fundamentação, posturas e atitudes acerca dos desafios diante da complexidade das relações sociais em seus recortes de gênero, classe, cultura ou etnia, por exemplo. Enfim, aspectos circundados pelo conhecimento e pela subjetividade como tributários no estabelecimento de identidades. Assim, os currículos, os materiais curriculares, as representações docentes sobre a diversidade constituem ferramentas expressivas na educação multicultural (MELO, 2008).

1 Educação e Diversidade Cultural: Situando o Lugar do Currículo

A educação multicultural (EM), conforme Banks (1992), busca a efetivação de uma atenção à diversidade cultural como forma de intervenção no cotidiano da escola e da sala de aula. A estruturação da abordagem da EM parte da interligação de cinco dimensões, a saber: a integração de conteúdo; o processo de construção do conhecimento; a pedagogia da equidade; a redução do preconceito e, por último, a dimensão de uma cultura escolar e uma estrutura social que reforcem o *empowerment* de diferentes grupos (TAYLOR, 1992).

Roman (1993) afirma que a prática e o discurso do multiculturalismo, nos marcos da Educação, têm como objetivo a inclusão da representação das minorias e da maioria branca nos textos e nas propostas educativas, assim como nas representações dos coletivos docentes.

Os acúmulos humanos, como fluxos tributários da História, trouxeram-nos a uma formação e compreensão da sociedade corrente que requer um novo modo de interpretá-la. Touraine (1995) a interpreta como uma sociedade multicultural democrática. Uma metáfora, talvez, tradutora da sociedade seja a de um mosaico diferenciado como defende Juan Bueno (2002, p. 23). Nestor Canclini (2001) denomina sociedades híbridas esse fenômeno.

Essas análises e compreensões do mundo social alcançaram o âmbito de conhecimento da educação contemporânea. Tais fatos marcaram uma renovação do campo do currículo no Brasil (CANEN, 2000; 2002; CANEN; MOREIRA, 2001, COSTA, 1995; 1998; 2000; JORGE, 1996; MOREIRA, 1995; 1997; MOREIRA; CANEN, 2001; MACEDO, 2000; MOREIRA e MACEDO, 2001; PARAÍSO, 1996; SANTOS; PARAÍSO, 1996; SILVA, 2003; SILVA, 1996; 1999; TRINDADE, 1999). O currículo passou a ser problematizado para além do campo psicopedagógico. Foi dissecado em suas filigranas com as esferas políticas, econômicas e socioculturais. E que concepção foi adotada? A de um currículo como síntese das experiências e dos conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar. Essa experiência

recortada tanto pelo *currículo explícito* quanto pelo *currículo oculto*. (FORQUIN, 2000).

O Currículo em sua Ambiguidade e Polissemia

A palavra currículo é, atualmente, um termo de definição complexa – ambígua, polissêmica (SACRISTÁN; PEREZ, 2000). A sofisticação do vocábulo deu-se com a intensificação das implicações entre ensino, cultura e sociedade. Nesses termos, o currículo centrou-se na relação poder–saber². Esse avanço passou da definição do currículo como algo estático, uma coisa fixa, para um processo (SACRISTÁN, 1992). Há uma suplantação na compreensão do termo dentro de um sentido inerte – o quê – para uma definição que o capta como processo – o que fazer/práticas com um sentido. O currículo não é um “que-fazer” neutro. Ele está vinculado à formação de subjetividades. Estas, por sua vez, estão centradas na constituição de identidades (MELO, 2003).

Tomaz da Silva (1999, p. 150), em uma compreensão do currículo a partir de uma perspectiva das teorias pós-críticas, estabelece o seguinte:

Em suma, depois das teorias críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles com os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O entendimento atual do currículo localiza-o em um enfoque como um artefato cultural. E o que isso significa? Significa a tradução de valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Então, o currículo é um instrumento de veiculação dos valores constituintes desse “tempo–espaço” social e cultural. Existe uma ênfase do processo de constituição do currículo, articulada com as formas através das quais ele também constitui identidades e subjetividades. Esse enfoque situa um entendimento político, sociocultural e suas implicações com a diversidade cultural (MELO, 2003). Como artefato cultural, o currículo faz parte das políticas centradas na cultura. O currículo converte-se em um instrumento de seleção cultural.

² “Expressão cunhada por Michel Foucault, no livro *Vigiar e Punir*, para enfatizar sua compreensão de que saber e poder não constituem elementos opostos, como por exemplo, em certas perspectivas marxistas, mas se implicam mutuamente: não existe relação de poder sem a constituição de um campo correlato de saber, assim como não existe saber que não pressuponha e constitua relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91).

Partindo dessa análise do currículo como opção cultural, José Gimeno Sacristán (2000, p. 34) apresenta uma definição de currículo em um sentido amplo. Para ele, o termo é definido como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

O Currículo como Elemento da Política Cultural

Essa circunscrição do currículo como elemento da política cultural inscreve a escola como um espaço em que as tramas das inter-relações culturais estabelecem tensões e conflitos. Assim, o campo dos estudos multiculturais em Educação passa a compreender o currículo como um artefato cultural. A sua índole, nesse âmbito, é refratária às dinâmicas de poder na sociedade. O currículo é visto como um instrumento implicado nos processos de produção/reprodução da sociedade. Não obstante, classifica-se como um instrumento contraditório. Desse modo, o fazer pedagógico acionado pela escola e pelos professores será traduzido como refração dos mecanismos de poder estabelecidos da dinâmica social (MELO, 2007).

Na contemporaneidade (CONNOR, 1992; HARVEY, 1993), a cultura tornou-se uma categoria de grande interesse no auxílio de interpretação dos fenômenos sociais decorrentes do contato entre grupos distintos – hibridismo – contingenciados pela globalização (LYNCH, 1989; ORTIZ, 1996; CANCLINI, 2001; EDGAR; SEDGWICK, 2003). Essa realidade teve como consequência a composição de sociedades multiculturais. A proximidade entre culturas trouxe tensões e conflitos³ que exigem uma reeducação calcada na convivência (MELO, 2005) e tolerância frente à diferença (DELORS, 1999). Esta, situada como a categoria central na compreensão do multiculturalismo (MELO, 2008).

Os Estudos Culturais (EECC) tomam a identidade como questão central dos seus propósitos acadêmicos (HALL, 1997; COSTA, 2000; SILVA, 1996; 1999). 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 defendem sua identidade ou autocompreensão. A denominada ortodoxia da identidade supõe que *self* seja autônomo e independente de todas as influências externas. Ou seja, a identidade é algo absoluto ao indivíduo, o que é contestado pelos EECC. A identidade é um reflexo

³ Matteo Gianni (2001, p. 18) caracteriza os conflitos da multiculturalidade nos termos a seguir: “En mi opinión, una de las características sociológicas y políticas más importantes del multiculturalismo es la existencia de conflictos de reconocimiento entre grupos culturales [...]. Cuando hablo de conflicto, me refiero a un conflicto que surge de la voluntad de un actor social de ver reconocida su especificidad cultural, al percibirse a sí mismo como persona discriminada en una comunidad política por motivo de su identidad cultural [...]. Los conflictos de reconocimiento entrañan una dimensión política, ya que afectan tanto a la asignación de recursos simbólicos como a la distribución de prestaciones sociales a los agentes o actores sociales.”

de algo externo e diferente dela – um *alter*. Tem seu reflexo em um espelho cristalizado no *outro*. A diferença é uma condição imanente para que haja igualdade.

Em síntese, é complexo falar em identidade no singular. As identidades têm-se configurado como múltiplas. E situam-se no contexto do multiculturalismo, o que exige reconhecimento e gestão pública da diversidade que elas representam (KINCHELOE; STEINBERG, 2000). Assim, as identidades estão circunscritas nas políticas culturais e constituem, portanto, um desafio para a ressignificação dos centros escolares.

2 O Projeto Curricular do Centro Escolar

Ao trazer o debate sobre os centros educativos para a perspectiva cultural pluralista, Quintina Martín (1996) situa o tema da igualdade de oportunidades nas instituições escolares por constituir um núcleo básico de análise para a organização de centros educativos desde o início da segunda metade do século XX. Um ponto de inflexão prática dessa situação foram os trabalhos desenvolvidos na London School of Economics dentro das teorias funcionalistas, em cujo marco encontra-se a Educação. E continua:

no en vano, el paradigma funcional enfoca la organización de centros educativos desde una perspectiva esencialmente racional (Parsons y Merton, entre otros, desarrollaran el paradigma normativo, que, respecto al tema que os ocupa en este punto, acentúa más la perspectiva macrosocial y la estabilidad, que el individuo y el cambio social). A partir de la década de los setenta (cfr. Krabel y Halsey, 1977) la temática sobre la igualdad de oportunidades educativas se abordó en las instituciones pedagógicas, produciéndose un desarrollo conceptual y metodológico dentro del paradigma interpretativo, enfatizándose: 1. el análisis etnográfico de los procesos que tienen lugar en las aulas. 2. Las relaciones sociales entre los que realizan esos procesos, a los que denomina actores. 3. Las relaciones entre el curriculum oficial y el curriculum oculto (MARTÍN, 1996, p. 195-196).

A autora segue por destacar aspectos de uma cultura escolar inclusiva. Evidencia o fato de o centro escolar receber os sujeitos para educar de uma situação familiar e local concreta. **Observa ainda que, na organização escolar, até recentemente, não se tem dado atenção a essa perspectiva da inclusão.** Um dado histórico é posto. Nos anos 1960 houve importantes mudanças nos países que destinam maior orçamento à Educação, como o aumento das demandas de educação e de reconhecimento social por parte dos grupos sociais mais desfavorecidos e de minorias culturais. Tais demandas têm repercutido na organização escolar – demandas de atenção às especificidades das distintas culturas dos alunos, questionamentos dos livros didáticos por tratamentos discriminatórios com respeito a sexo e/ou culturas minoritárias etc.

Fases de Elaboração do Projeto Curricular de Centro

No âmbito da atenção à diversidade cultural, **Antônio** Jordán (1996, p. 42-44) define o projeto curricular de centro como “un documento de naturaleza técnico-didáctica en que se perfilan estrategias de intervención educativa a partir de los objetivos y contenidos de final de etapa y del Proyecto Educativo de Centro”. O autor considera que, do ponto de vista da educação intercultural, interessa destacar nas fases de elaboração do Projeto Curricular de Centro (PCC) os seguintes aspectos:

- a. Análisis de los objetivos generales de la etapa – “*para qué*” enseñar.
- b. Análisis de los contenidos obligatorios de la etapa – “*qué*” enseñar.
- c. Criterios metodológicos – “*cómo*” enseñar.
- d. Criterios organizativos – “*cuándo y dónde*” enseñar.
- e. Criterios materiales – “*con qué*” enseñar.
- f. Criterios de evaluación – “*qué y cómo*” valorar (JORDÁN, 1996, p. 42-44).

Essa apresentação abreviada da estrutura do PCC nos dá uma ideia dos elementos arrolados na organização escolar a partir da composição de uma proposta dos sujeitos da comunidade escolar, com especial destaque para os professores como artífices da prática pedagógica. Esta, por sua vez, está voltada para a melhoria da qualidade do processo de ensino–aprendizagem (MELO, 2007).

Juan Escudero (1999, p. 295) estabelece o seguinte para o desenvolvimento do currículo pelos centros:

En los albores del DCBC [Diseño Básico Curricular de Centro], por tanto, **se dan cita perspectivas teóricas y prácticas** que, al integrarse sobre el foco de mejorar el currículum escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de los centros, **aspiran a ofrecernos una perspectiva y posibilite el encuentro entre el desarrollo del currículum y la formación de profesores**, así como entre estas dos facetas y la recomposición por dentro de las escuelas como organizaciones escolares, sus profesionales y el currículum, también concitaba una determinada manera de entender las relaciones de apoyo o asesoramiento desde fuera (universidad, sistemas de asesoramiento), reclamando la necesidad de entenderlas no como instancias de intervención sobre centros y profesores sino como compañeros de viaje llamados a trabajar con unos y otros en torno a proyectos de desarrollo y mejora.”

Diante dessas observações, entendemos o projeto curricular de centro como uma instância cujas dinâmicas culturais estão mais próximas do contexto em que o referido centro escolar se encontra. Ou seja, ele pode ser a tradução dos professores dessa realidade, auferido em suas organizações didático-pedagógicas como conteúdos a serem ensinados. Ou, ainda, o que fica definido como cultura escolar e é realizado nas práticas concretas dos docentes como conteúdo dessa mesma cultura escolar.

Não obstante, o projeto curricular de centro deve contar com a participação de toda a comunidade da escola, como um processo de autonomia. Isto é o que assegura José SACRISTÁN (2000, p. 281), ao afirmar:

La realización de este proyecto no puede quedar reducida a un problema técnico de carácter pedagógico, sino que debería entenderse como el motivo para dotar de contenido a la participación en los centros y mejorar la vertebración de toda la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos, fundamentalmente. La democratización puramente formal de las estructuras de gobierno de los centros pierde sentido y queda en simples mecanismos burocratizados si los actores sociales no aprecian que sirven para algo.

Em face dessas afirmações, defendemos a ideia da participação coletiva na formulação do desenho do projeto curricular como uma forma democrática de a escola apresentar o ideário da sua comunidade diante do que é esperado dos alunos como aprendizado. É, de fato, uma valorização dos sujeitos arrolados no âmbito educativo escolar. Fazer valer a participação de pais, alunos, técnicos educacionais, professores, dentre outros, é uma forma de assegurar um trabalho pedagógico em conformidade com os anseios e interesses de todos os envolvidos. Ao mesmo tempo, concordamos com a ideia de toda a comunidade escolar sentir-se partícipe da sua construção, como processo educacional e social (MELO, 2002a).

A participação é de considerada valia para a organização escolar no tocante ao projeto curricular de centro. Contudo, o mais importante é o fato de essa participação ter como fim a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Pensar essa dimensão ampla do espaço escolar é também refletir sobre as dinâmicas concretas da ação curricular docente. Ou seja, é discutir e analisar como os fins da Educação passam pela sala de aula. Objetivamente, na mediação pedagógica do trabalho docente (MELO, 2007). Assim, o PCC é discutido com a participação da comunidade escolar e se efetiva na ação docente na sala de aula.

Os Projetos Curriculares de Centro e a Inovação Educativa

O que de novo podem aportar os projetos curriculares de centro? Primeiramente, tais projetos inserem-se na dinâmica da inovação educativa. Esse movimento busca inverter o que em geral faziam as políticas educacionais brasileiras. A organização pedagógica dos processos a serem desenvolvidos nas salas de aula “era” concebida em gabinetes ministeriais. Essa prática alienante possibilitava uma maquiagem da realidade educacional na medida em que professores formalizavam as demandas da administração educativa. A aposta hoje segue na direção de um ensino transparente, calcado nas decisões democráticas da comunidade escolar. É também

verdade que essa realidade não é completamente autônoma⁴. As administrações educativas apresentam suas intenções diante do sistema de ensino (SABUCEDO, 2002). Estas, no entanto, situam-se na dimensão ideológica das políticas educacionais.

É fato. Nada é absoluto em si. Compete, pois, à comunidade escolar organizar-se e garantir o funcionamento de uma instituição que corresponda aos anseios e às demandas dos sujeitos envolvidos. Mesmo sendo difícil contar com a participação de todos, Escudero (1994) considera que a construção do projeto curricular deve ser coletiva. Assim, é fundamental uma concepção de currículo calcada no desejo dos envolvidos, dentro do respeito à diversidade cultural dessa comunidade, apesar das dificuldades (MELO, 2002b).

Na realidade, a participação dos sujeitos da comunidade escolar, sobretudo de professores, dá-se em nível do possível. Entendemos daí a circunscrição das escolas no sistema educativo e este no aparelho do Estado. O sistema de ensino, como sabemos, funciona como um instrumento de coesão social. Desta feita, a liberdade das escolas diante do seu funcionamento é limitada pelos determinantes estatais. Por isso, em nossa percepção, as políticas educacionais apresentam a autonomia como uma forma de descentralização administrativa.

Ao refletir sobre os centros escolares como foco de reformas e sobre o currículo, Juan Escudero (1999, p. 298) destaca:

En la relevancia de los centros, en tanto que unidades básicas del sistema escolar, han incidido razones de peso procedentes de fuentes y perspectivas de análisis diferentes. A decir verdad, la impresión de que los centros en su conjunto marcan diferencias en el rendimiento de los alumnos, en los profesores y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos ocurren, pertenece al sentido común y es de dominio público.

As reformas educacionais buscam, pelo menos em nível de discurso, apresentar um caráter real das proposições. Isto é factível. Para tanto é necessário fazer essas intenções alcançarem as salas de aula. María Sarceda (1999, p. 157) afirma que “la innovación educativa se muestra como la piedra angular de cualquier Reforma que vaya más allá de un simple cambio de forma y que pretenda ser efectiva en un desarrollo real en las aulas y en los centros educativos”.

Podemos arguir por que as reformas nos últimos anos concedem aos centros escolares alguma autonomia para o desenvolvimento do currículo. Diante dessa pretensa autonomia existe uma forma de comprometer mais os responsáveis pela

⁴ Carlos Rosales (1998, p. 46-47) comenta: “La autonomía de los centros en la realización de esta triple gestión varía considerablemente de unos países a otros en función del nivel de descentralización de la administración educativa. En los países con una administración muy centralizada la autonomía del centro es mínima. La administración proporciona normas a cumplir por todo centro escolar, desde cuestiones burocrático-administrativas a cuestiones pedagógicas o de relación con la comunidad. Al contrario, en países de administración descentralizada, esta delega en los centros la capacidad de autogestión o autocontrol en diversos ámbitos de funcionamiento.”

qualidade do ensino. Conforme José Gimeno Sacristán (2000, p. 281-282): “Dicha concesión tiene mucho que ver con la evolución de las políticas y las estrategias de innovación en los sistemas escolares más evolucionados y expandidos en momentos de falta de confianza en los grandes proyectos de reforma”.

A seguir buscaremos enquadrar a ressignificação do Centro Escolar como implicação das transformações estruturais da sociedade e da Educação. Essas transformações situam uma crise de paradigmas em que o paradigma cultural pluralista encontra um lugar expressivo. A inclusão é uma variante central dessa reviravolta. A participação externa nos centros escolares é o foco da ressignificação. Mas, afinal, o que isso significa?

3 Ressignificação do Centro Escolar

O projeto curricular de centro é um propósito de autonomia calcado em uma dimensão democrática da comunidade escolar. Essa perspectiva de inovação desenhada pelas reformas educacionais presentes é conduzida por uma necessidade de ressignificação do centro escolar em decorrência das transformações estruturais do mundo contemporâneo. Os projetos curriculares de centro podem ser pautados como os eixos das reformas e da inovação educativa.

Esse contexto aponta para uma crise de paradigmas. Não da falta deles. Ao contrário. Da existência de uma plêiade expressiva de paradigmas. Nessa seara, o paradigma cultural pluralista põe-se em destaque. A ênfase desse paradigma no tocante à organização dos centros educativos situa-se na atenção às dificuldades dos alunos e da comunidade a que pertencem. Esse foco requer o desenvolvimento de estratégias para a participação externa. Para tanto, é necessário situar os centros educativos em uma abordagem ampliada em relação à convencional. Ou seja, a atualidade das transformações sociais pode exigir novos enfoques educativos (MARTÍN, 1996).

Pela afirmação da autora, o paradigma cultural pluralista vai-se construindo como vanguarda. Não obstante, a realidade dos centros escolares demanda um tempo dilatado para expressar as transformações do contexto social e educacional. Segundo Escudero (1996), o desenvolvimento de uma percepção inclusiva da realidade escolar requer uma transformação no pensamento dos professores e dos demais profissionais da escola. Por seu turno, a dinâmica integrativa requer a participação da comunidade externa ao centro escolar. Esse desafio pressupõe um enfoque do paradigma cultural pluralista como uma resposta para relacionar a organização do centro escolar com a organização do entorno de aprendizagem nas instituições educativas.

A Abertura dos Centros Escolares ao Meio Social

A inclusão do entorno nas instituições educativas, conforme o paradigma cultural pluralista, dá-se dentro de uma compreensão da teoria dos sistemas abertos em relação aos centros escolares. Essa abertura ao meio social absorve demandas – alunos – e implica a intencionalidade de saídas – desenvolvimento acadêmico dos alunos. (MELO, 2002a). Essa intencionalidade envolve e condiciona os processos de ensino–aprendizagem. Tal relação de *input* e *output* opera uma carga efetiva na organização escolar. Daí, dentro da situação dos sistemas educacionais de tipo aberto, os centros escolares não se encontram isolados de um contexto determinado por fatores físico-naturais e socioculturais. Assim, a perspectiva integrativa do paradigma cultural pluralista defende a existência de uma simbiose entre o centro escolar e o seu entorno. Desse modo, essa dimensão inclusiva sugere demandas para o projeto político pedagógico e para o projeto curricular de centro, e incide na proposta educativa do centro em uma dimensão ressignificada de organização (MARTÍN, 1996, p. 193).

Voltando à situação das transformações na sociedade e na educação do presente, verificamos como as novas demandas orientadas para a escola destacam convergências com o mundo do trabalho. Dessa forma, a organização escolar passa por uma ressignificação. A flexibilização é uma das protagonistas desse processo de mudanças estruturais (ENGUITA, 2001). Ou seja, a organização escolar passa a apresentar características das empresas pós-industriais. Nesse contexto, as linhas de mudança no âmbito laboral são as seguintes:

- a) aumento dos postos que requerem capacidades de ordem superior;
- b) empregados multifuncionais;
- c) interação equipe humana–sistema técnico;
- d) participação.

Assim, a escola vai deixando de ser um ambiente isolado, rígido, estático e com baixa taxa de adaptabilidade ao contexto. Os centros escolares passam por um incremento da sua autonomia e da abertura à participação interna e externa da comunidade. Essa ressignificação, sobretudo diante de suas contradições, imputa desafios aos professores.

Inserido nesse processo de ressignificação, os centros escolares ainda permanecem como organização homogênea e lugar de ensino–aprendizagem. As demandas hodiernas indicam a situação dessas agências para voltarem-se à diversidade na concepção de uma escola para todos – inclusão. Incluir significa

dispensar uma atenção à diversidade dos alunos em uma dimensão de espectro amplo. Essa amplidão implica uma resposta à diversidade (MARTÍN, 1996).

Nessa concepção de diversidade, a autora formula a necessidade de o discurso educativo sobre a diferença enfrentar a introdução da especialização em um marco de normalização; as soluções organizativas são variadas e flexíveis. Tais soluções se dirigem a integrar os seguintes aspectos:

1. *Aulas especializadas*, que posibilitan una atención específica a los alumnos con necesidades educativas especiales durante un determinado espacio de la jornada escolar.
2. *Apoyo al aula habitual* por parte de figuras profesionales especializadas (profesorado de apoyo y profesorado itinerante).
3. *Adaptación organizativa*, no sólo curricular, que incluye la programación de *estrategias relacionales* relativas al alumnado, al profesorado y a la colectividad local.
4. *Potenciación de la acción tutorial*. La actividad tutorial tiene que dejar de ser una tarea puntual, para constituir-se en apoyo continuado al proceso educativo (la organización del centro debe realizar las previsiones relativas a la adecuada implantación del departamento de orientación, y del centro de recursos y documentación de la propia institución).
5. *Proyecto educativo de centro para la diversidad*, lo que implica la reestructuración del centro educativo tradicional, en orden a la atención a las diferencias individuales existentes en el alumnado y en el profesorado.
6. Desarrollo del *pensamiento del profesor dentro del marco de la normalización* (MARTÍN, 1996, p. 408-409. Grifos na fonte).

A interpretação desses diferentes aspectos das soluções organizativas é realizada diante de um conjunto de obstáculos. Trabalhar com atenção à diversidade é um ato que requer abertura e flexibilidade dos sistemas conceituais até então operantes. Essa ação transformativa demanda certo tempo de adaptação, pois, em nossa concepção, a sociedade demanda as mudanças e necessita de um tempo para absorvê-las (MELO, 2002b).

Um dos pontos nodais da diversidade alude à inclusão de alunos especiais em sala de aula convencional. Ademais, e no Brasil este é um dos fatores complexos na lida com a diversidade, existe a influência das origens social e econômica dos discentes. Com certeza, tal quadro é tensionado quando essas desigualdades se implicam com as diferenças culturais (MELO, 1995).

Em nosso entendimento, a complexidade das soluções organizativas deve ser contemplada no projeto curricular e educativo de centro, ao se levar em conta a diversidade. Tal mudança não acontece, obviamente, sem uma reestruturação do PCC, tendo em vista a diversidade dos alunos e professores (MELO, 2008).

Feitas essas considerações, circunscritas na resignificação dos centros escolares diante da perspectiva da inclusão, recuperamos a importância da transformação do pensamento dos professores e demais profissionais da Educação.

Integrada a esse movimento, encontra-se a participação da comunidade externa ao centro escolar.

Enfim, a resignificação do centro escolar sugere novas demandas para o projeto político pedagógico e para o projeto curricular de centro como uma dimensão transformada da organização escolar. Todavia, as dificuldades para lidar com a autonomia são marcas expressivas na busca de uma democratização do ensino.

A Suplantação da Lógica Organizacional da Uniformização

A resignificação dos centros educativos encaminha uma suplantação da lógica organizacional centrada na uniformização (MARTÍN, 1996), ou seja, na superação de uma racionalidade idealizada sobre o coletivo discente, praticada na escola moderna. É um momento de ir além de uma visão situada em um aluno ideal. Os sujeitos passam a ser visualizados no conjunto da sua expressão sócio-físico-psíquica de modo individual. Talvez possamos considerar a conjunção dos diversos matizes expressa nas identidades. Uma grande virada na dinâmica pedagógica é a superação da percepção do aluno como portador de deficiências. Ele passa a ser visto pelas potencialidades. Daí, o pensamento da autora sobre a organização escolar focado na diversidade apontar para uma diretriz fundamental: a de tomar a individualização em relação à uniformização. Vale salientar o destaque dado à individualização em detrimento do individualismo. A individualização entendida na dimensão coletiva que a circunstancia. Esse seria um processo simples?

A organização escolar diante da resignificação é complexa. Ela constitui um desafio expressivo para a prática docente. De acordo com Martín (1996), uma resposta adequada à diversidade requer certa “desorganização”. Esta envolve trabalho em equipe, projetos, aprendizagem por descobrimento etc. Uma espécie de giro ao contrário nos ponteiros do relógio traz a complexidade das relações entre os sujeitos docentes e discentes, ademais de toda a coletividade envolvida na escolarização. Uma demanda, portanto, forjada em negociações, além de uma necessidade de improvisação organizativa. Então, como exercer a versatilidade frente à complexidade? A versatilidade tem possibilitado a oferta de currículos “*a la carta*”. O que significa, afinal, a versatilidade curricular?

Compete-nos, destarte, aludir à *educación comprensiva*. Essa modalidade pedagógica entende a organização da sala de aula como uma *comunidad de investigación* no marco da *compresividad-diversificación*. Nesse enfoque, os centros escolares são espaços passíveis de mudanças endógenas. As dinâmicas exigidas nessa abordagem são mais desafiadoras (MARTÍN, 1996).

Assim, a proposta ocorre na oferta de um currículo diversificado, em conformidade com os interesses dos estudantes. Segundo Quintina Martín (1996, p. 414), “los currícula a la carta constituyen un intento de adaptación de los centros educativos: 1) a la individualidad/diversidad del alumnado y 2) a las estrategias científicas de acceso al conocimiento, y requieren modelos de organización de centros educativos abiertos y flexibles”.

De acordo com a *educación comprensiva*, a versatilidade do marco organizativo possibilita melhor racionalização para as mudanças nos centros escolares. Dentre essas possibilidades, está a de programar mudanças frequentes sem o aumento dos custos excessivos em materiais e recursos humanos requeridos pela adaptação do centro escolar à evolução dos planejamentos didáticos.

Desse modo, Martín (1996, p. 415) entende que “la versatilidad no implica indefinición o indeterminación de las estructuras organizativas, sino la posibilidad de cambiarlas, con cierta facilidad y con frecuencia necesaria.” Tomando as considerações sobre a organização escolar baseada na versatilidade, fica estabelecido que “el centro educativo actual puede calificarse de versátil por su implementación de fórmulas organizativas adaptables y compatibles dentro de un marco organizativo unitario y reactivo a los cambios de los planteamientos didáticos” (MARTÍN, 1996, p. 418).

Ángel Pérez (2000, p. 99) enfatiza a *enseñanza para la comprensión*. Nessa abordagem ele defende a necessidade de *comprender e intervenir en la escuela*. Tomando a dimensão heurística na prática escolar, ele assegura:

La clave de arco de este planteamiento es la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen decisivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.

Talvez possamos afirmar que essa inovação na organização escolar, baseada na versatilidade, requeira um período de adaptação e assimilação. Esse enfoque situado além da flexibilidade exige, sobretudo dos docentes, uma convivência ou uma melhor ambientação com a proposta. Em nossa visão, há uma “descentralidade” do currículo formal, ao se possibilitar um cardápio rico e diversificado aos alunos, e do professorado como artífice dessa abordagem versátil (MELO 2005). Vimos anteriormente haver uma continuidade da escola como centro de ensino—

aprendizagem⁵. No entanto, o dado concreto dessa inovação pedagógica é possibilitar ao aluno assumir o seu papel de sujeito cognoscente diante dos conteúdos mais apetitivos aos seus interesses. Outra virtude é possibilitar o desenvolvimento da escola como uma comunidade de aprendizagem. Quais as implicações postas nesse processo?

A Escola Comunitária

No bojo da ressignificação do centro escolar tem sido sublinhado o paradigma da escola comunitária. A ideia mestra dessa concepção entende que os centros escolares atuais necessitam integrar-se em uma comunidade mais ampla. O sentido dessa integração demanda uma flexibilidade da organização escolar. Essa transformação requer alterações das rotinas e suas formalidades. Aqui, voltamos à noção de versatilidade em que a organização é atenta à diversidade. No contorno de uma comunidade, a versatilidade implica certa *desorganização* das lógicas formais; ou seja, um enfrentamento da complexidade enxertada no processo (MARTÍN, 1996).

A ressignificação do papel das escolas na relação com a comunidade e a sociedade conduziu a uma experiência prática. Esse movimento delimitou quatro espaços prioritários de atuação das escolas. A esses, devem atender a organização escolar para obter o esperado sucesso dos alunos. Tais espaços prioritários seriam:

1. *Enseñanza*. Atender especificamente al aprendizaje de todos los alumnos.
2. *Convivencialidad*. Implementar un sistema de regulación que permita llevar a cabo la enseñanza y resolver los conflictos derivados de la convivencia de intereses diversos.
3. *Dirección democrática del centro*. Permitir a todos implicarse en la toma de decisiones, enfocando las reuniones sobre las tareas y haciendo visibles los circuitos de responsabilidad.
4. *Apertura al entorno*. En una doble dirección: 1) atender a lo que viene del exterior y 2) dar a conocer el trabajo del centro (Hadji *apud* MARTÍN, 1996, p. 419. Grifos na fonte).

Em nosso vértice perceptivo, esses quatro espaços prioritários preenchem a complexidade de um centro escolar comunitário. Eles articulam-se na organização escolar atenta à diversidade. A dimensão do ensino aponta para a inclusão do acesso ao conhecimento por todos alunos. É uma possibilidade democrática em que a aprendizagem é um fim. No entanto, a dinâmica da *convivência* é indispensável para o atendimento a uma comunidade ampliada (MELO, 2005). A importância de resolver

⁵ Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998, p. 64) ao estabelecerem algumas diferenças entre os projetos de trabalho e os centros de interesse, ressalvam: “A argumentação da concepção didática do Centro de Interesse se apóia, em linhas gerais, num duplo ponto de partida psicopedagógico. Por um lado, destaca o princípio da aprendizagem por descoberta, que estabelece que a atitude para a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos. E, por outro lado, um princípio da Escola Ativa, que se refere ao exercício da educação como prática democrática, que outorga às assembléias de classe a decisão sobre o que se deve aprender.”

os conflitos derivados dessa convivência ampliada é uma premência na ressignificação do papel dos centros escolares. A direção democrática do centro aponta para a autonomia diante da gestão. Um destaque nessa abordagem é atinente à visibilidade dos circuitos de aprendizagem. E, por fim, a abertura do centro ao entorno é uma diretriz basilar da escola comunitária.

Os Centros Educativos e a Comunidade de Aprendizagem

O papel a que estão chamados a desempenhar os centros educativos tem concentrado uma compreensão desse espaço como uma comunidade de aprendizagem. E como se situa essa comunidade de aprendizagem? De um modo geral, é um lugar que proporciona a indivíduos de qualquer idade uma variedade de recursos de desenvolvimento (MARTÍN, 1996, p. 420).

Factores que Estimulan el Desarrollo de Centros Educativos Comunitarios

Factores didáctico-organizativos:

1. Los nuevos ambientes de enseñanza–aprendizaje organizados para el trabajo autónomo del alumnado.
2. La búsqueda de una mayor coherencia entre la labor del establecimiento escolar y la acción educativa de la comunidad a que pertenece.
3. La necesidad de desarrollar de forma sistemática aspectos de la personalidad del alumno no contemplados en el currículo tradicional

Factores sociopedagógicos:

1. La lucha contra el fracaso de origen sociocultural.
2. La tendencia de nuestra sociedad hacia la educación permanente.

Factores económicos:

1. La infrautilización del edificio escolar.
2. El incremento de las demandas de instalaciones por diferentes grupos de la comunidad.

Factores demográficos:

1. En los países más industrializados, por el fuerte descenso de la natalidad (los centros educativos destinados a impartir la escolaridad obligatoria han visto reducida su matrícula de modo apreciable; la cesión del espacio suplementario para actividades comunitarias es cada vez más frecuente).
2. En los países en desarrollo, por el elevado índice de natalidad – la escasez de construcciones obliga frecuentemente a las colectividades locales a permitir que la escuela pueda instalarse en algún edificio comunitario, compartiéndolo con la institución para la que fue inicialmente previsto (MARTÍN, 1996, p. 422).

O acima exposto apresenta um conjunto de fatores que estimula o desenvolvimento de centros educativos comunitários. Esses fatores estão organizados em quatro categorias compostas em suas dimensões didático-organizativas, sociopedagógicas, econômicas, e demográficas. Tais fatores destacam a ênfase dada à educação institucionalizada atualmente na busca de maior coerência entre o trabalho

do estabelecimento escolar e a ação educativa da comunidade a que pertence (MARTÍN, 1996, p. 423).

Reiteramos a complexidade embutida na perspectiva didático-organizativa dos centros educativos. Em observação à dimensão da autonomia, é possível vislumbrar como os alunos vêm-se construindo diante do binômio ensino–aprendizagem. Essa tendência implica a ampliação e diversidade dos recursos didáticos e dos espaços para o desenvolvimento de atividades específicas, tais como laboratórios – ciências, idiomas, informática, salas multimídias.

A sistematização e defesa do modelo dos centros escolares como uma comunidade de aprendizagem enfrenta duas situações qualitativamente novas. Primeiro, observa-se o potencial do ser humano para acessar, processar e utilizar informação (SABUCEDO, 2005). Esse processo dispõe de articulações significativas para o binômio ensino–aprendizagem e, conseqüentemente, para a organização escolar (SABUCEDO, 2004). Outra situação implicada nessa inovação qualitativa faz referência à perda de legitimidade outorgada à uniformidade. A centralidade dessa nova situação qualitativa traz uma valorização mais positiva das diferenças culturais, dentre outras (MARTÍN, 1996; MELO, 2008).

Essas considerações nos trazem para uma reflexão sobre a realidade educacional e social brasileira. Em outro espaço (MELO, 2002a, p. 316), assinalamos:

En un país con las huellas sociales de Brasil, es fundamental formar ciudadanos/as en una dimensión social circunstanciada por valores. Por supuesto, esto dará una mayor dinámica en la participación de los sujetos frente a la sociedad. Evidentemente, esta formación presenta sus límites. Pero, la formación de alumnos/as desde una perspectiva colectiva, sobretudo cuando es trabajado en grupo, es posible formar ciudadanos más solidarios/as. Estos/as pueden entender que la construcción de una sociedad mejor depende también de sus actitudes.

À Guisa de Conclusão

Observados os aspectos do centro escolar e a diversidade cultural, pode-se recuperar alguns fragmentos dessa relação. Talvez faça sentido sublinhar a complexidade dessa relação. Uma ideia situada na ressignificação da escola como espaço de socialização é a da integração do ser humano ao conhecimento acumulado em sua globalidade.

Uma categoria implicada nessa inovação educativa é a da autonomia, que, por sua vez, implica no comprometimento dos envolvidos com a qualidade do trabalho pedagógico. Umbilicalmente, a autonomia envolve a participação. Assim, a valorização da diversidade cultural deve permear a lógica epistêmica do projeto político pedagógico e do projeto curricular de centro. Tais instrumentos não devem

permitir a produção/reprodução das desigualdades sociais (MELO, 1995). Nesse raciocínio, as ações, os projetos e os programas devem ter como princípio o respeito à diversidade cultural circunscrita no ambiente escolar e na comunidade do entorno.

O sistema de ensino funciona como um instrumento de coesão social. As políticas educacionais apresentam a autonomia como uma forma de descentralização administrativa. O comprometimento da autonomia diante do desenho do projeto curricular de centro ocorre porque este sofre uma adaptação das determinações definidas *a priori* nas instâncias superiores da gestão educacional, embora o fazer concreto se dê no ambiente escolar. A prática pedagógica docente, por conseguinte, joga um papel crucial nesse curso político e social.

A lógica da resignificação do centro escolar está envolta no paradigma cultural pluralista. Neste, a ênfase da organização escolar está apenas às dificuldades dos alunos e da comunidade a que pertencem. O foco se constitui nas estratégias para a participação externa nos estabelecimentos, ou seja, na inclusão do entorno nas instituições educativas. As demandas contemporâneas indicam a situação das instituições escolares para voltarem-se à diversidade na concepção de “uma escola para todos”⁶.

O discurso educativo sobre a diferença enfrenta o desafio de introdução da *especialização* em um marco de *normalização*. As soluções organizadas são variadas e flexíveis. O pensamento dos professores, no entanto, constitui um dos principais obstáculos para imprimir mudanças de atuação frente à diversidade, como um ato que requer abertura e flexibilidade dos sistemas conceituais então operantes⁷.

O projeto curricular da escola retrata a objetivação de uma política pautada no objeto em análise. Obviamente, faz-se mister a proposta curricular acionada pelos docentes. É fundamental aos tempos e espaços do trabalho docente viabilizar uma educação multicultural processada na escola e pela escola (MELO, 2008). Como também, são essenciais a relação entre escola e comunidade, o papel da administração – secretarias, conselhos etc. –, o contexto social, o projeto curricular da escola, o projeto curricular docente e sua efetiva aplicação, a forma de reação dos alunos, e suas

⁶ “Para implementar uma política de inclusão, não basta ampliar vagas para pessoas com deficiência, garantindo o acesso e a permanência delas na escola. Pensar a inclusão é pensar nessa nova escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo alunado. Neste modelo inovador não há mais espaços para repetição, competição e conservação de valores superados. Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola, permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem ou desenvolvimento” (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

⁷ José Fuentes e Mercedes Gonzalez (2002, p. 40. Traduzimos) mencionam: “Os professores devem elaborar um ‘*accompagnement*’ adequado à mudança : eles agem para ajudar seus alunos a afrontar os diversos momentos do ‘*choc culturel*’, mas também ‘explorar’ a mudança na avaliação e estabelecer uma continuidade educativa. Um trabalho eficaz sobre a alteridade [...] deve ter lugar no âmbito das atividades que se baseiam em diversas fontes: literatua, viagens e teorias abordando o problema da identidade e alteridade”.

famílias sobre esses projetos. Será que essas práticas permeiam as preocupações técnicas, políticas e epistemológicas das escolas e dos cursos de formação de professores? (LISITA; SOUSA, 2003; MELO, 2007).

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

Enfim, a diversidade é uma riqueza da humanidade (UNESCO, 2002). Valorizá-la significa potencializar o respeito à dignidade humana. É, ainda, um fator de fortalecimento da democracia. Esse valor gera uma cultura ponderada da paz como necessidade e utopia. Em um plano mais terreno, redundando em justiça social. O social como imperativo fundante da condição humana. A ressignificação desse movimento implica a (des)construção/(re)construção dos tempos e dos espaços que o operacionalizam. E constitui ponto para os centros escolares e para o currículo em sua acepção ressignificada.

Referências

ALVAREZ, C.; FERNÁNDEZ, E. (Dir.). *Democracia y presupuestos participativos*. Barcelona: Icaria, 2003.

BANKS, J. Multicultural education: approaches, developments and dimensions. In: LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. *Cultural diversity and school*. London: Washington D.C.: The Falmer Press, 1992. p. 83-94

BUENO, J. La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Revista Kikiriki*, Sevilla, n. 65, Año XVI, p. 23-33, jun./ago., 2002.

_____. *Controversias en torno a la educación multicultural*. 1998. Disponible en: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>>. Acesso em: 20 oct. 2004.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2001.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p.135-149, 2000.

_____. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Editora Autores Associados, n. 21, , p. 61-74, set./dez. 2002.

CANEN, A.; MOREIRA, A. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CONNOR, Esteven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1992.

- CONNEL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- _____. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez; Brasília: MEC/ Unesco, 1999.
- EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ENGUITA, M. *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata, 2001.
- ESCUADERO, J. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
- FIGUEIREDO, R. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.
- FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, Ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.
- FUENTES, E.; GONZALEZ, M. L'échange et la formation. Plusiuer voix, plusier pratiques. En : DELL'ASCENZA, C. et al. (Ed.). *Présence et distance dans la formation à l'échange*. Como-Pavia: Ibis, 2002. p. 29-42.
- GIANNI, M. ¿Cuál podría ser la concepción liberal de ciudadanía diferenciada? En: MARTÍN, J. (Dir.). *La multiculturalidad. Cuadernos del Derecho Judicial*, VI, Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 2001. p. 15-57.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HUME, D. *A treatise of human nature*. Oxford, Clarendon Press, 1990.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- IMBERNÓN, R. (Coord.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Ed. Graó, 1999.
- JORDÁN, J. *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós, 1996.
- JORGE, L. *Inovação curricular*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 2000.

- KUKATHAS, C. *Multicultural citizens: the philosophy and politics of identity*. Sydney: Multicultural Research Program, CIS Readings 9, 1993.
- KYMLICKA, W. *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority*. Oxford: Clarendon Press, 1995.
- LISITA, V.; SOUSA, L. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LUCAS, F. *La multiculturalidad*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial, 2002.
- LYNCH, J. *Multicultural education in a global society*. London: The Falmer Press, 1989.
- MACEDO, E. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: BARBOSA MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 43-58.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTÍN, Q. *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres, 1996.
- MELO, José Wilson Rodrigues de. Acercamiento de la escuela al voluntariado en Brasil: ¿és posible a través de los temas transversales? En: CONGRESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 4., 2002. Santiago de Compostela. *Anales...* Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, 2002a. p. 309-319. Organización de C. Rosales.
- _____. Currículo e diversidade cultural: inflexões para a formação de professores. *Innovación Educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultad de Ciencia da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 17, p. 79-92, 2007.
- _____. *Currículo e diversidade cultural no Estado do Tocantins, Brasil: análises e perspectivas*. 2008. 554f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.
- _____. *Desigualdades sociais e educacionais: as representações docentes nas escolas “Marte” e “Plutão”*. 1995, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.
- _____. Educação e *con-vivência*: pluralidade de saberes e suas implicações curriculares. *Innovación Educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultad de Ciencia de Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 15, p. 65-74, 2005.
- _____. Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas, TO – Brasil. *Innovación Educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultad de Ciencia de Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 13, p. 229-242, 2003.
- _____. *Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas, TO – Brasil: primeiras aproximações*. 2002. 166f. Trabajo de Investigación Tutelado (3^{er} Ciclo) – Faculdade

de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2002b.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, D. Racismo na escola. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, p. 102-104, 1997.

MOREIRA, A.; CANEN, A. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15- 44.

MOREIRA, A.; MACEDO, E. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 147-161.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PARAÍSO, M. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.137-157, jan./jun. 1996.

PÉREZ, A. Enseñanza para la comprensión. En: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. 9. ed. Madrid: Morata. p. 78-114, 2000.

ROMAN, L. Double exposure: the politics of feminist materialist ethnograph. *Educational Theory*, Vol. 43, n. 3, p. 279-308, 1993.

ROSALES, C. *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1998.

SABUCEDO, A. A escola como organización. En: BLANCO PESQUEIRA, Antonia. *Didáctica xeral e formación do profesorado*. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2004. p. 95-138.

_____. Los cambios en los centros educativos motivados por la introducción de las nuevas tecnologías. En: RAPOSO RIVAS, Manuela; SARCEDA GORGOSO, María del Carmen (Coord.). *Experiencias y prácticas educativas con nuevas tecnologías*. Ourense: Aica, 2005. p. 37-56

_____. Los Centros educativos desde la perspectiva de los indicadores educativos. *Innovación Educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultade de Ciencia de Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 12, p. 89-107, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Currículum y diversidad social. En: *Educación y Sociedad*, Madrid n. 11, p. 127-153, 1992.

_____. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2000.

SANTOS, L.; PARAÍSO, M. Currículo e diferenças culturais em tempo de globalização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 17-22, jul./ago. 1996.

SARCEDA, M. Reforma e innovación educativa: los proyectos curriculares de centro como ejes de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, revista do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Facultade de Ciencia de Educación, da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, n. 9, p. 157-170, 1999.

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999.

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

SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, B. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. 2005. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm>. Acesso em: 18 mar. 2005.

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

TOURAINÉ, A. Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Claves de Razón Práctica*, Madrid, n. 56, p. 14-25, 1995.

TRINDADE, A. L. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2005.

WALZER, M. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1997.