

## UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO MULTICULTURAL NO CURRÍCULO

CARLINDA LEITE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto

Sabendo-se que a multiculturalidade é cada vez mais uma das características das sociedades (e, por isso, também da sociedade portuguesa) é natural que interroguemos a escola e o currículo para sabermos de que forma é contemplada esta multiculturalidade. Mas, interrogações deste tipo implicam, como se depreende, análises amplas e profundas dos processos decisórios, quer da organização quer do desenvolvimento do currículo, o que, como é evidente, não se ajusta a um texto com as características deste, que tem como objectivos: a) reforçar a ideia de que o currículo, pela forma como se organiza e se desenvolve, é indutor de desigualdades; b) afirmar que o início dos anos 90 foi propício à emergência na educação escolar de um discurso que contempla a multiculturalidade; c) sustentar a ideia de que esse discurso não correspondeu à generalização de práticas curriculares orientadas para a educação intercultural; d) questionar o contributo que pode ter a educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio de uma "escola para todos".

### O CURRÍCULO NÃO É NEUTRO

Nos últimos tempos, nos discursos sobre a escola e a educação escolar, tem sido comum lembrar que "*o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social*" (Moreira & Silva 1995, pp. 7-8) e que está fortemente comprometido com relações de poder que distribuem desiguais oportunidades de sucesso aos diferentes grupos sócio-culturais.

A este propósito, Bernstein, já nos princípios da década de 70<sup>1</sup>, afirmava que a escola coloca em situação desvantajosa as crianças oriundas de determinados grupos sociais e criticava-a porque, ao usar preferencialmente um "código elaborado"<sup>2</sup>, condiciona fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo apenas as crianças cujo ambiente e cultura familiares estão próximas deste código e penalizando aquelas que não o dominam porque pertencem a classes com "códigos linguísticos restritos".

Por isso, se queremos agir ao nível desta situação, precisamos de desenvolver análises das ideologias e valores que orientam o currículo e determinam o conhecimento que é considerado válido e importante, bem como dos contextos onde ocorre a formação - ou seja, análises do que se ensina, onde se ensina, quem ensina, como se ensina e quem se deseja ensinar - análises essas que não poderão deixar de influenciar a forma como se configura e desenvolve o currículo. E a importância deste tipo de análises mais se compreende se se tratar de pensarmos o currículo em contextos visivelmente multiculturais e se pretendermos desenvolver processos na linha de uma educação intercultural. De facto, a existência nos professores de uma mentalidade curricular (entendida enquanto consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e que matrícia as acções que se realizam) poderá ser indutora de práticas educativas mais ajustadas aos contextos reais e às especificidades sócio-culturais dos alunos com quem se trabalha e promotores de uma comunicação intercultural.

Estas ideias não passam, no entanto muitas das vezes, de um discurso ideológico e de meros enunciados de intenções, não concretizados em processos de acção. Por outro lado, análises deste tipo correspondem a um determinado conceito de educação e de currículo e à atribuição à escola de papéis que a perspectivam como uma instituição de intervenção social. Mas, como também sabemos, e como a seguir se enuncia, outras posições existem que condicionam, de forma mais ou menos consciente, a organização e o desenvolvimento do currículo.

### O CURRÍCULO E O SEU DESENVOLVIMENTO FACE ÀS CARACTERÍSTICAS SÓCIO-CULTURAIS DIVERSAS DOS ALUNOS

Adeptos das teorias conservadoras têm defendido que as crianças pertencentes aos grupos minoritários sejam educadas num currículo especial, de acordo com a situação de défice e inferioridade que, na perspectiva dessas correntes, as caracterizam. Enfoques neoconservadores defendem, numa articulação dos discursos conservadores com os liberais, a necessidade de construir uma "sociedade cega às cores" que tenha efeitos ao nível dos sentimentos de inferioridade dos grupos minoritários. Teorias curriculares liberais sobre o fracasso escolar têm incidido na existência de fenómenos de "privação cultural" que afectam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças dos grupos minoritários, colocando-as em situação deficitária.

É no quadro destas posições que têm ocorrido diferentes tipos de resposta à diversidade cultural, e que vão desde o separatismo ao universalismo e ao coexistencialismo (Forquín, 1989, pp. 154-155). Tentando distinguir estas diversas posições, pode afirmar-se que o separatismo se estrutura na ideia de que as crianças pertencentes a grupos sócio-culturais afastados da cultura escolar clássica e da "cultura padrão" devem ser colocadas em grupos especiais para serem trabalhadas ao nível dos défices que apresentam e, por isso, as respostas curriculares orientadas por esta concepção teórico-ideológica concretizam-se pela criação de redes escolares ou de classes distintas, a quem são ministrados currículos especiais. O universalismo, na linha de uma "sociedade cega às cores" e no pressuposto de que a todos, independentemente das suas origens e experiências de vida, devem ser oferecidos os mesmos percursos de modo a que atinjam os mesmos fins, opta por respostas uniformes e que são estruturadas no conhecimento considerado universal. Por isso, um currículo organizado neste quadro teórico-ideológico, oferece a todos os alunos o mesmo tipo de percursos curriculares, de métodos e de materiais, numa atitude de homogeneização e de assimilação. O coexistencialismo, pelo contrário, supõe o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e valores assentando na ideia de que as experiências diversificadas são

potencialmente enriquecedoras para todos e devem ser estruturantes dos processos de organização e desenvolvimento curricular.

Os resultados destes três tipos de posicionamento são, evidentemente, muito distintos: enquanto o separatismo e o universalismo favorecem, respectivamente, a manutenção das especificidades culturais ou da inculcação da existência de uma cultura única (através da protecção da diversidade, numa óptica de um relativismo cultural puro, no primeiro caso, e através de uma transmissão e inculcação cultural, no segundo caso), o coexistencialismo favorece uma evolução das representações do mundo e das situações (através de processos interactivos que gerem transformações culturais). E as posições que têm vindo a realçar quão negativo e empobrecedor podem ser as actuações de aceitação passiva da diferença ou de homogeneização, têm gerado reacções aos posicionamentos do separatismo e do universalismo. Por outro lado, a nível internacional, nos últimos tempos, das críticas às explicações mais conservadoras, têm surgido propostas que apontam para o reconhecimento do multiculturalismo e advogam modelos curriculares de "compreensão cultural", "alfabetização cultural", "competência cultural", "bilinguismo cultural" ou de "emancipação cultural".

Os programas que se orientam pelos modelos de "compreensão cultural" pretendem conseguir o que Banks (1981) designa por *a meta da ausência de pré-juízos*; os programas que se inserem nos modelos de "alfabetização e competência cultural" pretendem preservar a diversidade, sobretudo no que se refere ao idioma da identidade dos grupos minoritários; os programas "bilingues", do ponto de vista cultural, pretendem que os grupos minoritários sejam capazes de se recensear, quer na sua cultura de origem, quer na cultura dominante; os programas curriculares de "emancipação cultural" atribuem a responsabilidade da situação desfavorável dos grupos minoritários à não presença da cultura minoritária no currículo escolar e às atitudes de pré-juízos dos professores, pelo que advogam a ampliação do âmbito do conhecimento escolar à diversidade de conhecimentos, histórias e experiências dos grupos marginalizados (McCarthy, 1994, p. 65).

E entre nós, que características têm tido as respostas dadas pelo sistema? Esta é uma questão a que este texto pretende, em parte responder, apresentando aspectos que caracterizam a emergência de acções de educação face à diversidade cultural.

### A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM DISCURSO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO

Foi no ministério de Roberto Carneiro que se iniciou a Reforma do Sistema Educativo Português no final dos anos 80, e foi o espírito de Reforma, na época vivido, que

favoreceu a emergência de um discurso de educação face à multiculturalidade, questão até aí pouco (re)conhecida. No entanto, este discurso nem sempre foi acompanhado pela acção prática e pelo exercício, por parte dos professores, de processos que se enquadrem numa lógica de coexistencialismo e de educação intercultural. De facto, nos princípios dos anos 90, as iniciativas de intervenção nesta especificidade educativa correspondiam a pequenos grupos de académicos e investigadores ou a grupos sociais que nos seus quotidianos conviviam com a necessidade de agir face às situações de exclusão a que eram votados membros das chamadas minorias presentes na sociedade portuguesa (principalmente africanos das ex-colónias portuguesas e populações de etnia cigana.).

A institucionalização, por parte da administração, deste discurso face à multiculturalidade estava, pois, em contradição quer com as práticas que existiam na generalidade do sistema, quer com os incentivos e as possibilidades que se ofereciam a iniciativas da periferia. A. Nóvoa (1991) num artigo em que analisa a Reforma do Sistema Educativo Português sustenta que *"as Reformas actuais - e a portuguesa não é excepção - combinam vários elementos por vezes contraditórios"* (ibidem: 52), isto é, aspectos que conduzem a um reforço do poder estatal e, simultaneamente, *"uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder"* (ibidem: 53). Estou completamente de acordo com esta opinião e penso que os percursos estratégicos da educação face à multiculturalidade também se caracterizam por este fenómeno contraditório: por um lado, houve uma concentração na administração central de poderes legitimativos das respostas às características multiculturais da população escolar e a percepção deste fenómeno como um problema e, por outro lado, houve a visibilidade de medidas que foram globalmente positivas, no sentido em que apresentaram a diversidade como um factor de enriquecimento e desenvolveram em muitos/as educadores/as uma atenção que foi geradora de um envolvimento na procura de intervenções pedagogicamente diferenciadas. Acredito, mesmo, que alguns discursos tiveram o efeito positivo de levar alguns agentes educativos a começarem a perceber a diversidade como uma situação de normalidade a que o currículo escolar tinha de dar resposta e pondo, portanto, em causa a legitimidade de um currículo universal, uniforme e homogeneizador.

É no princípio dos anos 90 que emerge, entre nós, e a acompanhar uma corrente imigratória para Portugal e numa evolução de um discurso de promoção do sucesso educativo estruturado numa leitura das especificidades dos alunos, quase só vista em termos de grupo social, um discurso em torno da multiculturalidade. Começaram a ouvir-se, nessa altura, referências a características e comportamentos dos/as alunos/as relacionados com aspectos de ordem cultural e alguns grupos mais esclarecidos investiram em estudos<sup>3</sup> que forneceram dados para a compreensão destes

fenómenos e pistas para medidas de inversão do destino de insucesso que acompanha grande parte das crianças de certos grupos culturais e étnicos.

O primeiro tipo de discurso concretizou-se por algumas medidas que ocorreram mesmo antes dos anos 90. Exemplo disso foram as medidas tomadas para promover o sucesso dos alunos através do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) - aprovado por resolução do Conselho de Ministros de 10/12/87 - que tinha como objectivo *"reduzir a taxa de insucesso"* e *"criar condições para que a geração das crianças que ingressaram ... (em 1988 no) 1º ano de escolaridade - a qual vai cumprir os nove anos de escolaridade obrigatória - possa percorrer o 1º ciclo do ensino básico sem insucesso escolar ..."*. Talvez por isso se compreenda que este programa PIPSE se tenha centrado mais nos aspectos técnicos e didácticos do que nos aspectos estruturais.

Mais tarde seguiu-se a definição das condições a criar para promover uma escolarização total ao nível do 1º ciclo do ensino básico (em D.R., 2ª série de 6/10/1989) e que têm, fundamentalmente, a ver com o apoio a alunos ao nível da alimentação, transportes e materiais escolares, para além da ocupação de tempos livres e da generalização progressiva da educação especial. A este programa, suspenso em 1991, seguiu-se o Programa de Educação Para Todos (PEPT) que se propõe assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos com sucesso, recorrendo a estratégias de valorização da escola como comunidade educativa<sup>4</sup>.

Este programa PEPT, criado na sequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre "Educação para Todos" (realizada em Março de 1990 em Jomtien) e da Resolução n.º 29/91 do Conselho de Ministros Portugueses<sup>6</sup> orienta-se pelos seguintes objectivos: *"promover a igualdade de oportunidades ... criando as condições de acesso a uma escolarização para todos, e cuidando, em simultâneo, das condições de frequência e seus resultados ..."*; *"criar uma cultura de escolaridade prolongada ..."*; *"promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino ..."*; *"criar as condições de base que permitem a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa, de modo a garantir uma real mobilidade geográfica e profissional e uma efectiva liberdade de circulação, no seio da Comunidade Europeia"*<sup>7</sup>.

Em síntese, o programa PEPT colocou a sua ênfase privilegiadamente na acção dos professores, de modo a serem criadas condições que permitissem a conclusão da escolaridade obrigatória de 9 anos a faixas mais amplas da população, e na formação de redes de parceria "escola/comunidade", "escola/emprego" ou "escola/sistema produtivo", mais do que em práticas de educação intercultural. Apesar disso, ao implementar processos de reestruturação das dinâmicas sociais de ensino que propiciassem um sucesso educativo generalizado e

evitassem a exclusão social, o programa transportou também consigo alguma atenção às especificidades locais e às características diversas da população escolar. No entanto, a multiculturalidade não foi, à partida, o seu objectivo prioritário, o qual se centrou mais na procura de meios que aumentassem a frequência escolar, permitissem a obtenção da escolaridade obrigatória e gerassem condições para uma inserção no mundo do trabalho, criando, no dizer de Benavente *et al.* (1994, p. 25) "novos espaços de estudo e de intervenção".

Como já afirmei no princípio deste texto, se se comparar a retórica expressa nos discursos de intenções que acompanharam as primeiras medidas tomadas pela administração central - no sentido da Reforma Curricular e da enunciação do desejo da educação dar resposta às situações diversas da população escolar - com os reais vividos e as representações dos motivos geradores do sucesso ou do insucesso, constatamos uma enorme distância entre estas duas situações. Enquanto já em 1990, ao nível dos discursos políticos, se falava da situação culturalmente diferenciada dos alunos, ao nível das práticas continuava a imperar, de um modo geral, a ideia da cultura única e da inquestionabilidade do que era considerado como válido para o saber escolar; o currículo, na sua organização e desenvolvimento, não tinha sofrido qualquer alteração.

Para a justificação deste tipo de discurso desfasado das práticas, não podemos ignorar o facto de Portugal ser membro do Conselho da Europa e viver um processo de adesão à então Comunidade Económica Europeia, participando, ao nível das decisões e das políticas da educação, em Conferências e outras reuniões em que se produziam recomendações para todos os estados-membros. De facto, muitas das orientações do Conselho da Europa, que recomendavam currículos construídos em leituras menos etnocêntricas dos saberes e no aprofundamento de "novas significações e papéis que a pertença nacional deveria ter numa sociedade pluriétnica contemporânea" (Perotti, 1992, p. 59), induziram à apropriação desta retórica que era quase desconhecida em Portugal.

No entanto, estas orientações europeias, associadas ao espírito de reforma que caracterizou o sistema educativo português nos princípios dos anos 90, começaram a veicular concepções curriculares que apontavam para a aceitação das especificidades dos alunos e para a ruptura com processos que tinham como objectivo seleccionar uma elite. Apesar disso, este sentido do pluriculturalismo nem sempre conseguiu desenvolver-se de forma adequada, quer por falta, muitas vezes, de uma alfabetização cultural dos professores, quer por inexistência de condições que alterassem a organização tradicional e monocultural do sistema escolar.

Skilbeck (1992, p. 74) diz que os docentes têm sido lentos, por vezes, a captar a diferença entre uma concepção clássica de cultura e uma mais adaptada à vida contemporânea. Concordo com este ponto de vista pois,

como sabemos, foi esta orientação que predominou durante um largo período na formação de profissionais de educação e é mais fácil mudar os discursos do que as práticas. Por outro lado, também Benavente (1991, p. 178) nos lembra "que não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia-a-dia" e que "a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior". Por isso, esta mudança de práticas curriculares, e neste caso concreto de práticas que positivamente respondam ao multiculturalismo, tem de passar por uma acção concertada de (re)estruturação dos "universos simbólicos dos professores" e das condições estruturais para o exercício dessa actividade.

#### IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA RENOVAÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE CONCRETIZE O PRINCÍPIO DA "ESCOLA PARA TODOS"

Sustentei já a ideia de que os princípios dos anos 90 foram propícios a que se colocasse na agenda do debate educativo questões relacionadas com a diversidade cultural. No entanto, e como também já afirmei, interrogo-me sobre os efeitos gerados ao nível da organização curricular e dos processos do desenvolvimento do currículo. Será que os processos de configuração curricular se ajustaram a uma comunicação intercultural? Em que medida a educação para "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros"<sup>9</sup> passou a constituir um dos pilares da formação escolar? O coexistencialismo passou a ser uma prática?

Ao nível das condições estruturais, são conhecidas as medidas dirigidas para "escolas de intervenção prioritária" - situadas em "zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias" (definidas pelo decreto-lei n.º 35/88 e pelo despacho n.º 119/ME/88) - que tinham como objectivos prioritários conseguir uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares criando meios e processos geradores de um atendimento mais individualizado a cada aluno, bem como a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural<sup>10</sup> que tinha como objectivos "coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores de convivência da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas".

Sabe-se, também, que ao nível dos universos simbólicos dos professores, os projectos de educação intercultural que envolvem escolas e professores podem ter tido (e espere-se que tenham tido) influência nas representações da "diferença" e na organização de acções e de processos curriculares que positivamente respondam à diversidade cultural. No entanto, estes projectos de educação

intercultural abrangeram poucas escolas e poucos profissionais. De facto, para além das iniciativas de grupos mais esclarecidos ou de investigadores (e como já atrás referi), o sistema levou a cabo, na década de 90, apenas dois projectos: um, o PEDI (Projecto a Escola na Dimensão Intercultural), da iniciativa da ex-DGEBS, que envolveu 35 escolas do 1º ciclo da zona de Lisboa, e que decorreu de 1990 a 1993; outro, o PREDI (Projecto de Educação Intercultural), da iniciativa de Secretariado Coordenador de Projectos de Educação Multicultural que decorreu de 1993 a 1997 e envolveu, numa 1ª fase, 30 escolas dos 1º e 2º ciclos a nível nacional e, numa 2ª fase, 52 escolas.

Aceitando a premissa de que “*não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada*” (Forquin, 1993, p. 9), então em sociedades onde a diversidade e o multicultural são cada vez mais aspectos que as caracterizam não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, onde apenas alguns se revêem e se sentem legitimados. Uma “escola para todos” e em que “*todos são diferentes*” exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar.

Por isso, espero que a “gestão flexível do currículo”, ao estruturar-se na ideia do papel central da escola e dos professores na configuração curricular e na criação de espaços/tempos de envolvimento da escola com a comunidade (e o mundo) e de vivência de situações onde ocorra o exercício de uma cidadania crítica, facilite a emergência local de inovações e promova processos de comunicação intercultural. Mas, para isso, é preciso que existam condições estruturais que estimulem o desenvolvimento de novas mentalidades nas escolas e nos professores.

## Notas

<sup>1</sup> Ver Bernstein, B. (1971-1974) *Class, codes and control*, Vol. 1, 2, 3, London: Routledge Kegan Paul.

<sup>2</sup> Segundo Bernstein, a estrutura social gera formas linguísticas, ou códigos de fala distintos, que ele classifica em: código restrito e código elaborado. O primeiro, código restrito, aparece em relações sociais que privilegiam o “nós” sobre o “eu” e caracteriza-se pela utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto que traduz pensamentos próximos da realidade. Pelo contrário, no código elaborado há um alto nível de organização sintáctica e de selecção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas. Nesta perspectiva sociológica dos códigos, estes referem-se à realização e execução linguística e não à competência intelectual, não se podendo, também, identificar com os dialectos. Para esta última perspectiva, ver entrevista de Bernstein, em 1979.

a *Cuadernos de Pedagogia*, in Caivano F. & Carbonell J. - org. - (1986: 9-20).

<sup>3</sup> Um bom exemplo destes estudos é o realizado pela Câmara Municipal de Lisboa em Maio de 1992, através do Departamento de Pesquisa Social do Centro de Reflexão Crística e que revelou a existência de um número elevado de minorias étnicas pobres concentradas em guetos de zonas residenciais carenciadas e onde as crianças e os jovens apresentavam taxas elevadas de abandono e de insucesso escolares. Também um grupo de professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenado por Luiza Cortesão e a cuja equipa pertencemos, desenvolveu de 1989 a 1994 o projecto PIC (Projecto de Educação Inter/Multicultural) que envolveu três escolas do 1º ciclo do ensino básico frequentadas por um significativo número de crianças ciganas ou de origem africana, provenientes das antigas colónias portuguesas. E, na continuidade deste projecto, desenvolveu de 1992 a 1995 o projecto PEDIC (Projecto de Educação face à Diversidade Cultural), coordenado por Steve Stoer, que, pretendendo obter uma sinergia de efeitos, acrescentou ao grupo de escolas com quem se trabalhava uma outra, C+S, do meio rural.

<sup>4</sup> Este programa PIPSE, publicado no D.R., 2ª série, de 21/01/88, embora tenha divulgado números que indicavam um aumento do sucesso escolar, foi acompanhado de algumas críticas que consideravam não corresponder esse número a um sucesso real das crianças. Mais do que mudanças estruturais e organizacionais, o PIPSE permitiu um certo apoio às famílias, e concretamente às crianças, nomeadamente através da prestação de serviço alimentar e do reforço ao material fornecido aos alunos mais carenciados.

<sup>5</sup> O programa PEPT 2000 (Programa Educação Para Todos) foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, para se desenvolver até ao ano 2000 com vista a assegurar o pleno cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos e o acesso com sucesso a uma escolaridade de 12 anos.

<sup>6</sup> Resolução publicada no Diário da República n.º 128 - 1ª Série B., de 09/05/91.

<sup>7</sup> in ME/Secretaria de Estado da Reforma Educativa (1991). “Programa Educação Para Todos”. Reforma Educativa, Julho/91, desdobrável policopiado.

<sup>8</sup> No quadro destas ideias, o programa PEPT cria um “Observatório da Qualidade da Escola” que se inspira em quatro linhas de política e de estratégia educativa: “1 - a promoção da qualidade da escola, traduzida na ... universalização do acesso com sucesso à educação ...; 2 - a promoção da autonomia das escolas, traduzida na capacidade de elaboração de um projecto educativo em benefício dos alunos ...; 3 - a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas, situando-as numa nova dimensão de liberdade e responsabilidade e explicitando a sua orientação por princípios

de democratização e eficiência: a produção de informação sistemática sobre as escolas" (Clímaco, M. do Carmo, 1995, *Observatório da qualidade da escola. Guia organizativo*, Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos (PEPT).

<sup>9</sup> Este é um dos quatro pilares da educação para que aponta o relatório da UNESCO para a educação do século XXI (ver Delors, J., 1996).

<sup>10</sup> Criado pelo despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março.

## REFERÊNCIAS

- Banks, J. (1991). "La educación multicultural", in Húsen, T. & al. *Enciclopedia internacional de la educación* (vol.7). Barcelona: Vivens-Vives-Mec.
- Benavente, A. & al. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A.. (1991). "Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança", in Stoer, S. (org.) *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 171-186.
- Bernstein, B. (1971-1974). *Class, codes and control*, Vol. 1, 2, 3. London: Routledge Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1979). "Entrevista a 'Cuadernos de Pedagogia'", in Caivano, F. & Carbonell, J.(Org.) (1986). *15 Personages en busca de otra escuela*, pp. 9-20. Barcelona: Ed. Laia.
- Clímaco, M. do Carmo, (1995). *Observatório da qualidade da escola. Guia organizativo*. Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos (PEPT).
- Delors, J. & al. (1996). "Os quatro pilares da educação", in *Educação um tesouro a descobrir*, Cap. 4, pp. 77-88. Porto: Ed. ASA.
- Forquín, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles. Ed. De Boeck Université.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata.
- Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Reforma Educativa (1991). "Programa Educação Para Todos". Reforma Educativa. Julho/1991, desdobrável policopiado.
- Moreira, A. F. & Silva T. T. da (1995). "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução", in Moreira, A. F. & Silva T. T. da (Org.), *Currículo, Cultura e Sociedade*, pp. 7-38. S. Paulo: Cortez Editora.
- Nóvoa, A. (1991). "As ciências da educação e os processos de mudanças", Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Ciências da educação e mudança*, pp. 17-67.
- Perotti, A. (1992). "L'educazione interculturale nelle esperienze da Consiglio d'Europa". *Verso una società interculturale*. Bergamo: CELIM. Quaderni 6, pp. 47-53 ou "L'éducation interculturale dans les expériences du Conseil de l'Europe", in *Pour une société interculturale*, Texto Bilingue, Quaderni 6, pp. 54-61.
- Skilbeck, M./OCDE (1992). *A reforma dos programas escolares*. Porto: Edições ASA.

---

## ANALYSING THE MULTICULTURAL DIMENSION IN SCHOOL CURRICULUM

### ABSTRACT

This paper develops a critical perspective on multiculturalism and curriculum, according to the following points: (a) supporting the idea that the curriculum, as it is organised and developed, may induce inequalities; (b) stating that the beginning of the 90's was propitious to the diffusion of a speech that contemplates multiculturalism on school education; (c) sustaining the idea that the official speech did not correspond to the generalisation of curriculum practices oriented to intercultural education; d) questioning the contribution of the intercultural education in the renovation of a curriculum that achieves the principle a "school for all".

*Key-words:* education, curriculum, multiculturalism.

## UNE ANALYSE DE LA DIMENSION MULTICULTURELLE DANS LE CURRICULUM

### RESUMÉ

Dans cet article j'ai l'intention de: a) Renforcer l'idée de que le curriculum, pour la forme comme s'organise et développe, c'est le cause d'inégalités; b) Affirmer que le débat des années 90 a été à l'émergence dans l'éducation écolier d'un discours qui contemple la multiculturalité; c) Défendre l'idée que ce discours n'a pas correspondu à la generalisation de pratiques curriculaires orientées vers l'éducation interculturelle; d) Questionner la contribution que l'éducation interculturelle peut avoir dans le reconstruction d'un curriculum que concretise le principe d'une "école pour tous".

*Mot-clefs:* éducation, curriculum, multiculturalité.

## UMA ANÁLISE DA DIMENSÃO MULTICULTURAL NO CURRÍCULO

### RESUMO

Neste artigo pretendo: a) reforçar a ideia de que o currículo, pela forma como se organiza e se desenvolve, é indutor de desigualdades; b) afirmar que o início dos anos 90 foi propício à emergência na educação escolar de um discurso que contempla a multiculturalidade; c) sustentar a ideia de que esse discurso não correspondeu à generalização de práticas curriculares orientadas para a educação intercultural; d) questionar o contributo que pode ter a educação intercultural na renovação de um currículo que concretize o princípio de uma "escola para todos".

*Palavras-chave:* educação, currículo, multiculturalismo.