

**Estudios de la Paz y el Conflicto**

**Revista Latinoamericana**

IUDPAS-UNAH

Volumen 1, Número 2, pp. 111-123

ISSN-e: 2707-8922 | ISSN: 2707-8914

DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9837

Julio-diciembre 2020

## **O LUGAR E O TEMPO DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO**

THE PLACE AND TIME OF CULTURAL DIVERSITY IN THE CURRICULUM

**Isabel Carvalho Viana**

Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal  
icviana@ie.uminho.pt

Recibido: 23-04-2020

Aceptado: 22-05-2020

Cómo citar / citation

Viana, IC. (2020). “O Lugar e o Tempo da Diversidade Cultural no Currículo”, *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, Volumen 1, Número 2, 111-123. DOI: 10.5377/rlpc.v1i2.9837

### **Resumo<sup>1</sup>**

Este artigo, fundamentado em debates e diretrizes da diversidade cultural e desenvolvimento suscitados pela Agenda 2030, que a projeta transversal a todos os objetivos, sendo assumida pela UNESCO como de importância global, perspetivando-a como tão necessária ao desenvolvimento sustentável como a biodiversidade, procura problematizar a sua pertinência nos currícula, enquanto lugar integrante do conhecimento valioso. Partimos da convicção que a diversidade cultural é a realidade do diálogo para o desenvolvimento e afirmação do exercício dos direitos humanos. É um recurso natural de regeneração humana a emancipar criativamente o desenvolvimento da humanidade, constituindo-se num dos maiores desafios para os currícula dos diferentes sistemas educativos do mundo. A partir de uma abordagem holística procuramos interpretar *o lugar e o tempo da diversidade cultural no currículo*. Espera-se que este artigo contribua para evidenciar a importância da diversidade cultural assumir visibilidade nos currícula, uma forma autêntica para responder ao compromisso que a agenda 2030 representa para o

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562



desenvolvimento humano inclusivo, enquanto responsabilidade cidadã criativa partilhada e plural, a afirmar o desenvolvimento harmonioso da humanidade.

### **Palavras-Chave**

Diversidade cultural; currículo; incluso; educação.

### **Abstract**

This article, based on debates and guidelines of cultural diversity and development raised by Agenda 2030, which projects it across all objectives, being assumed by UNESCO as of global importance, looking at it as necessary for sustainable development as much as biodiversity, seeks to problematize its relevance in the curricula, as an integral place of valuable knowledge. We start from the belief that cultural diversity is the reality of the dialogue for the development and affirmation of the exercise of human rights. It is a natural resource of human regeneration to creatively emancipate the development of humanity, constituting one of the greatest challenges for the curricula of the different educational systems in the world. From a holistic approach, we seek to interpret the place and time of cultural diversity in the curriculum. It is hoped that this article will contribute to highlighting the importance of cultural diversity and assuring visibility in curricula, an authentic way to respond to the commitment that the 2030 Agenda represents for inclusive human development, as a shared and plural creative citizen responsibility, to affirm harmonious development of humanity.

### **Keywords**

Cultural diversity; curriculum; inclusion; education.

## **1. INTRODUÇÃO**

O currículo tem o propósito de declarar o que consideramos importante na educação. Hoje, parte de uma abordagem das crianças/jovens como aprendentes ao longo da vida, esperando que estes se desenvolvam confiantes, criativos, críticos, felizes, conectados com o mundo e ativamente envolvidos nele. Integra um conjunto de princípios que configuram um referencial para a tomada de decisões curriculares, para que possa constituir-se numa estrutura sólida e coerente, para ensinar e aprender, de forma envolvente e eficaz, com o intuito de assegurar que todas as crianças/jovens fiquem equipados com conhecimento, atitudes e valores para melhor responderem e explorarem os desafios do séc. XXI.

Com base neste entendimento, com marca distintiva de cultura cidadã, capaz de desenvolver a competência global, entendida como a capacidade e disposição para compreender e agir sobre questões de importância global, com intenção de permitir, criativa e corresponsabilizadamente, desenvolver o conhecimento e a curiosidade para aprender, numa perspetiva de apoio para investigar o mundo, reorganizar perspetivas, comunicar ideias, ter atitude e tomar decisão, urge re-imaginar a inclusão da diversidade cultural no currículo.

Na literatura podemos ler, com alguma frequência, que a inclusão tem vindo a destacar-se como uma forma revolucionária da educação, uma dimensão chave da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, para o que é importante refletirmos coletivamente sobre as

formas de a re-imaginar, de a pensar e de a colocar em ação. A literatura raramente explora como é o ensino e a pedagogia culturalmente responsivos ou inclusivos para os alunos culturalmente diversos. Além disso, as práticas instrucionais devem ser construtivas e cocriar um ambiente de aprendizagem que envolva mais do que apenas intervenção nas salas de aula, em vez disso, deve incluir espaços abertos, onde a aprendizagem de diversos alunos de diferentes culturas e linguagens possam acontecer com autenticidade (Williams, 2019). Um ambiente inclusivo de aprendizagem implica que todos os intervenientes considerem as formas de incorporar a diversidade na oferta educativa e de serem inclusivos a ensinar. Integrar a diversidade no ensino requer tempo e saberes próprios que relacionam com as especificidades do contexto/situação e as formas de as ler e explorar, de *re-imaginar* a inclusão da diversidade cultural em contextos múltiplos da prática educativa, no ambiente humano.

Com interesse em lançar um debate ampliado sobre a problemática em questão, num mundo que se perfila cada vez mais globalizado e com dificuldade em tornar a inclusão da diversidade uma realidade para todos e com todos, apresentamos este tema estruturado em dimensões que consideramos configuradoras do lugar e do tempo da diversidade cultural no currículo.

## 2. METODOLOGIA

A perspectiva que aqui desenvolvemos perfila-se com sentidos e significados da abordagem holística. Procura desenvolver a reflexão através do traçado que foca não só o problema, mas as suas causas e consequências, piviliando uma visão ampla da problemática. Valoriza a interdependencia harmoniosa entre os vetores em análise na realidade que procura inepretar e acredita que o valor da problemática está na simbiose que estabelece com a realidade onde se insere. A visão holística da educação considera todas as facetas da experiência humana (Yus, 2002). Amplia a perspetiva da escola enquanto insituição educativa e a participação de todos os seus intervenientes, evidenciando que a diversidade cultural, enquanto património da humanidade, só pode ser compreendida a partir da visão global acerca das interações que a definem e projetam. Com este propósito, no contexto deste artigo, esta abordagem procura contribuir para ampliar espaços e lugares de participação cocriada na afirmação da diversidade cultural enquanto valor fundamental ao desenvolvimeno sustentável inclusivo e como contributo para o desenvolvimento pacífico da humanidade orientado para a Paz. Neste âmbito, a abordagem holística assume uma escala de valorização das experiências com vínculo formativo, com o propósito de consolidar a formação, competências, atitudes e valores que facilitam o desenvolvimento integrado de cada estudante/pessoa e propõe uma inserção criativa e multidisciplinar. Segundo Raffino (2019), em termos estritos, uma visão holística será aquela que contempla o todo, ou o problema, mais do que as suas partes. É uma abordagem que nos pode possibilitar uma compreensão mais completa do todo e não nos deixa perdê-lo de vista. A autora clarifica esta ideia evocando a definição que Aristóteles, filósofo grego, apresentou na sua *Metafisica*, isto é, o todo é mais do que a soma das suas partes. Em síntese, a abordagem holística assume-se como um mecanismo plural de processos que configuram uma dinâmica global de compreensão e exploração dos fenómenos socioeducativos.

### 3. A CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DA DIMENSÃO HUMANA

A cidadania ocupa no imaginário da dimensão humana um lugar de oportunidade participada por todas as pessoas, independentemente da idade, na inclusão social, com o intuito de vivermos em harmonia uns com os outros, com qualidade de vida. A cidadania apresenta-se como protagonista da dimensão humana, alavancada pelas tecnologias, a acreditar ser capaz de contrariar a marginalidade, o desenvolvimento de guetos, identidades acríticas, vazios gerados pela solidão, alheamento, pobreza, violência, a exclusão. Apresenta-se hábil a participar no desenvolvimento adaptativo dos novos estilos de vida que vão surgindo na descoberta da sociedade do conhecimento/inteligente.

A dimensão humana apresenta como princípios de realização: i) o diálogo entre as pessoas e a comunidade; ii) parcerias e participação; iii) as relações entre as pessoas e a comunidade; iv) responsabilidade social ativa. A cidadania projeta-se como expoente máximo da dimensão humana, apta a integrar as pessoas em espaços de convivência não-violentos, constituindo-se como dispositivo de construção da Paz, de coesão social. A cidadania procura dar conta dos malefícios que constroem os espaços vida em miséria. Com tal intuito, tenta gerar dispositivos que a promovam com segurança, empreendedorismo, qualidade, inovação, segurança e desenvolvimento do trabalho, da ciência e da tecnologia, através da educação ao alcance de todos, enquanto expressão emancipada da dimensão humana.

A dimensão humana constitui-se como espaço de unificação política, social, cultural, económica, religiosa, com uma memória histórica de modernização, de progresso, de trocas multiculturais. Assume-se como nicho dinâmico de transformação da vida das pessoas à escala globalizada e constitui incubadora para a mudança educacional. Exigimos muito à dimensão humana, é importante um questionamento em torno do que lhe pedimos: pedimos que seja um espaço no qual todo o tipo de obstáculos ao movimento, à mobilidade universal, à troca, se reduza ao mínimo, ou pedimos-lhe que seja um espaço em que existem lugares de comunicação, lugares fecundos do ponto de vista simbólico. Infelizmente pedem-se ambas as coisas com a mesma intensidade, só que elas não podem ser pedidas em simultâneo e, portanto, a nossa posição, relativamente à dimensão humana, surge, cada dia, mais esquizofrénica. No entanto, talvez não a devamos entender como estado de desespero, antes como estado desafiador que fascina com a capacidade de surpreender a cada momento. Esta é uma contradição que pode constituir premissa de uma nova criação, a produzir soluções criativas, por exemplo, mais humanismo, mais educação com sentido e significado.

A dimensão humana, numa estratégia da agenda 2030 para o desenvolvimento, propõe-se aberta à diversidade cultural. Neste entendimento há qualquer coisa de profundamente verdadeiro, de humano e emocional, não surge como uma conclusão moral afixada como uma grande proclamação, uma espécie de bandeira hasteada, antes sucede do mesmo modo como vivemos as coisas mais profundas: aprendemos a diversidade cultural, aprendemos a respeitar a diferença (a diferença somos nós, como referiram Stoer e Magalhães, 2005) sem saber que a estamos a aprender. Todos somos pessoas, mesmo que, por vezes, tenhamos dificuldade em reconhecê-lo. Perante os outros, perante os nossos pais, perante os amigos, perante nós mesmos, com bons ou maus exemplos, com tristes ou gratificantes lições, todos somos pessoas com direito de sermos pessoas. Estamos convictos de que as melhores pessoas são as que nos possibilitam aprender a sermos mais humanos e a escutar no silêncio, as que nos instigam a ter esperança num mundo tão desiludido.

A diversidade cultural faz da política um instrumento de comunicação da verdade, de comunicação com autenticidade, faz da política uma obra na arte da reconciliação e da boa convivialidade, num mundo dividido pelo preconceito e a indiferença. É importante refletir em torno do malefício que constitui conviver com o intolerável, pois, como refere Mia Couto, numa notícia publicada em *dnoticias.pt*, a 5 de março de 2012, “de tanto convivermos com o intolerável, existe um risco: aos poucos aquilo que era errado acaba por ser ‘normal’. O que era uma resignação temporária passou a ser uma aceitação definitiva. Não tarda que digamos: nós somos assim, esta é a maneira moçambicana. Desse modo nos aceitamos pequenos, incapazes e pouco dignos de ser respeitados”. É importante refletir para contrariar o facto de transformar em invisíveis as minorias étnicas, a quem é já um lugar-comum atribuir-lhes a titularidade de pobres e vulneráveis. Hoje, ainda impera muito uma cultura da aceitação, a principal aliada da indiferença, onde, muitas vezes, em nome da identidade cultural, se atacam mulheres por usarem burca, se matam pessoas porque são homossexuais, se expulsam outras porque são ciganas. Em nome da afirmação de uma identidade cultural cometem-se crimes hediondos sobre essa mesma identidade cultural, parecendo esquecer que todos os lugares se preenchem de passado e tradição, mas também de hoje e modernidade, de mudança e transformação.

Hoje, temos a agenda 2030 do desenvolvimento, num mundo sofisticadamente tecnologicado, alicerçado na incerteza da incerteza, onde tudo sofre mutação em altíssima velocidade, surge como marca de narrativa com cultura cidadã. A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, aprovada por unanimidade por 193 Estados-membros presentes durante a cimeira promovida pela Organização das Nações Unidas em Assembleia Geral em Nova Iorque, entre 25 e 27 de setembro de 2015. Conforme refere a organização, *trata-se de uma agenda perspectivada até 2030, traçada a partir dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, implementados entre 2000 e 2015*. Esta agenda entrou em vigor em 1 de janeiro de 2016, impulsionada pela dinâmica da Cimeira do Clima que ocorreu em Paris, em Dezembro de 2015, e institui 17 objetivos (com 169 metas) de desenvolvimento sustentável, a alcançar até 2030. É entendida como uma agenda esperanzada que exalta três dimensões do desenvolvimento sustentável: social, económica e ambiental, bem como importantes questões relacionadas com a paz, a igualdade de género e instituições responsáveis e eficazes. Uma ambição que encontra eco nas palavras proferidas pelo antigo Secretário-Geral das Nações Unidas Kofi Annan, a 14 de março de 2001, no Bangladesh: “*o nosso maior desafio neste novo século é agarrar num conceito abstrato – desenvolvimento sustentável – e conseguir transformá-lo numa realidade para toda a população mundial*”. Como afirmou o anterior secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a ambição de uma visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos”. É algo de complexo a fazer em nome das pessoas, das comunidades e do planeta e com ambição de sucesso. Por seu turno, António Guterres reconheceu o apoio ao desenvolvimento sustentável como uma das prioridades do seu mandato à frente da ONU, tal como a promoção da paz (Ministério de Negócios Estrangeiros/Relatório 2017: 2). A Agenda é um desafio para o planeta, no entanto, acima de tudo é um desafio para a humanidade em torno de 5 domínios essenciais: planeta, pessoas, parcerias, prosperidade e paz (Alho, 2017).

#### 4. DIVERSIDADE CULTURAL POR FIOS INVISÍVEIS

Hoje, a euforia das agendas políticas em torno do diálogo intercultural, da educação inclusiva, fazem-nos sentir necessidade de muitas coisas que descobrimos em harmonia na vida, entre elas a diversidade cultural, criando a vontade de re-imaginar o currículo, mesmo que as descobertas surjam emaranhadas em passeios de discursos soltos ao vento e convidem a imaginação a desfilar entre apologias de graças ou por feiras de vaidades. As vaidades que nos impingem alinhadas com condutas morais, que, muitas vezes, só o são em estados de cortês, não de pressupostos ou perspectivas filosóficas de viver bem a vida, isto é, em harmonia com a natureza e a apologia dos Direitos Humanos.

Neste cenário é possível assumir a diversidade cultural como estado e lugar de liberdade, de exercício democrático que nos desafia a dar visibilidade à invisibilidade daquilo que mais separa os seres humanos uns dos outros, isto é, a circunstância e o quanto sabemos que esta pode mudar a qualquer momento e privar a diversidade cultural de liberdade. Do anfiteatro da Vida podemos observar a imensidão da liberdade a esculpir o desassossego criativo que nos aviva a vontade de nela intervir. A liberdade é expressão espontânea onde a turbulência e a calmaria são natureza da vida que pensa o que sente e que sente o que pensa, sem lugar para indiferença, antes constitui algo grandioso que está dentro de nós e se vive de forma capaz de consagrar direitos e valores, sem precisarmos de morrer para sermos os melhores do mundo. A liberdade é o lugar onde ninguém vence sozinho e onde é preciso superar o racismo, tal como o afirmou o Papa Francisco (2014) na mensagem para a copa do mundo de 2014, “(...) é preciso superar o racismo e que o futebol deve ser uma escola de construção para uma ‘cultura do encontro’, que permita a paz e a harmonia (...). Ninguém vence sozinho, nem no campo, nem na vida”, e reforçou Cristiano Ronaldo (2014), na mensagem que postou no seu facebook oficial, também a propósito da Copa do Mundo, “Hoje, quando a nossa epopeia finalmente começar, seremos muito mais do que 10 milhões. Seremos ainda paixão, emoção, crença, determinação, perseverança. Seremos espírito de vitória. Seremos esperança. Todos juntos, de mãos dadas e corações unidos, a uma só voz. Porque, e parafraseando o Papa Francisco, ninguém vence sozinho, nem no campo, nem na vida. Força Portugal”.

É no espaço educativo que descobrimos sentidos e significados do ninguém vence sozinho, é no lugar currículo que julgamos emergir a encruzilhada para pensar a diversidade cultural, para pensar a inclusão educativa, onde as questões das políticas da diversidade cultural se ampliam, sendo urgente clarificar como são identificados os destinatários das políticas curriculares/educativas. Pois, hoje, sabemos que as dinâmicas políticas, económicas, sociais, culturais reclamam o apoio integrado do desenvolvimento de territórios educativos, dos espaços vida, exibem-no como uma prioridade que se impõe exigente e célere aos países, decisores políticos, empresários, investigadores, a todos os cidadãos, corresponsabilizando-os. Por isso, apoiar de forma integrada o desenvolvimento de territórios educativos é apoiar sustentadamente a educação e a evolução das sociedades, de cada cidadão, é apoiar a configuração da diversidade cultural, de novos estilos de vida, com vista a atribuir-lhes qualidade, pelo potencial de emancipação reflexivo-comunicacional que é capaz de lhes agregar. Para Deleuze e Guattari (1996), os territórios surgem como algo onde se experimenta e vivência, onde a diversidade e o múltiplo se interconectam e não se anulam em relações binárias. Por outro prisma, Bauman (2010) diz-nos que os territórios surgem cada vez mais fluídos. Hoje, assistimos ao surgimento de novas ecologias de território e

novas formas de territorialidade, com novas semânticas de espacialidade e de temporalidade a projetarem diversidade cultural.

Reconhecer a diversidade cultural das comunidades nos territórios educativos possibilita dar resposta às suas especificidades e prioridades educativas (Viana, 2013). Trata-se de um processo de responsabilidade partilhada entre escolas, comunidades e famílias, com ambição de garantir condições de desenvolvimento das pessoas e gerar reciprocidade entre uns e outros, de modo a fomentar um todo integrado de conhecimento, o território educativo. Esta ideia de território educativo está distante da escola estruturada em disciplinas, de uma escola instrumentalizada, asfíxiada em burocracias e fechada sobre si própria, aprisionada dentro dos limites dos muros que a circunda, sem lugar para a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo, a flexibilidade curricular. Há muito tempo que Tonucci (2013), através do tema cidades das crianças, problematiza o espaço público da educação, discute tensões existentes entre a escola e a cidade, assim como Freire (2004). Espanha, nos anos noventa, gera o movimento das cidades educadoras e também denuncia o quanto a escola tem dificuldade em dialogar com a cidade, com o espaço público da educação, o quanto tem dificuldade em ampliar-se para além dos limites físicos dos seus muros. Pela perspetiva de Lefebvre (2012), no seu livro *O direito à cidade*, podemos identificar os vazios da escola, o quanto geram abismos na vida dos estudantes e como estes podem ser transformados em oportunidades, evidenciando importante contrariar, transformar os espaços de compartimentação que caracterizam as escolas em espaços que ligam as pessoas através da diversidade cultural.

## 5. A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO

A diversidade cultural deve ser uma capacidade essencial dos currícula das diferentes Nações, será muito valioso que se torne no *leitmotiv* dos currícula para o dito século XXI, a promover e a emancipar uma sociedade que se ambiciona pluralista, equitativa e inclusiva. Confia às escolas, de forma essencial, a responsabilidade de se organizar para integrar todos, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas, entre outras. A educação inclusiva incorpora as diferenças humanas como um processo natural e defende uma aprendizagem diferenciada, adequada às especificidades dos grupos, com o interesse principal de respeitar as características únicas que matizam cada um, constituindo-as num desafio curricular que configura a narrativa de Educação para o Desenvolvimento. Segundo Cabezado (2014), é sem dúvida importante que a Educação para a Paz e os Direitos Humanos se apresentem como eixo didático transversal em muitos dos currícula internacionais. É importante um discurso curricular que amplie alternativas para a formação ética e cidadã dos estudantes e professores, cada vez mais relevante no mundo que vivemos e onde desejamos conviver.

A inclusão é uma construção de participação genuína de todos os cidadãos, facilitadora de relacionamentos interpessoais positivos e, enquanto tal, favoráveis ao progresso do desenvolvimento humano. Na escola estão presentes contextos culturais diferentes, com diferentes possibilidades de mobilização de recursos. É urgente tomar atitude para considerar a diversidade bem-vinda e um *focus* essencial de enriquecimento e ampliação das experiências educacionais de todos, num espaço que é de todos, como o é a escola pública. Como é do conhecimento de muitos, o fio do caminho para a inclusão iniciou na Declaração de Salamanca de 1994 e definições de educação inclusiva, com percursos pela escola pública,

abordagens políticas, práticas comunitárias e familiares. A Declaração de Salamanca destaca a Educação como um direito, com conexão à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, assumindo compromisso renovado em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, independentemente das diferenças individuais (Miles, 2007). Em 2001 a diversidade cultural é elevada a património comum da humanidade (UNESCO, 2001 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural). Partimos da ideia nuclear de que a inclusão educativa, enquanto perspectiva holística integrada das dimensões cultura, presença, aprendizagem e participação, contribui para diminuir a exclusão social, no exercício do direito essencial que constitui a educação (Echeita, 2008). Por outro lado, afirmamos que a narrativa de cidadania e desenvolvimento se assume de imersão inter e multidisciplinar, capaz de representar os estudantes de todas as origens culturais e de problematizar a complexidade dos desafios que a educação coloca, onde se evidencia essencial a questão que Bhikhu Parekh (2005: 24-25) coloca, isto é, “como criar um sentimento de pertença coletiva numa sociedade multicultural?”

Com base neste entendimento, é nossa convicção ser urgente conceber um sistema educativo e organizar o espaço vida para que o processamento do conhecimento, da informação, a produção de bens e serviços surjam interligados, permitindo promover o desenvolvimento sustentável da inclusão num contexto cada vez mais marcado pela diversidade, re-imaginando coletivamente o espaço público da educação. Espaço este configurado na marca de fixar, de desenvolver os cidadãos e de gerar valor de importância cultural, com impacto na sua qualidade de vida. Com este interesse, a Educação para o Desenvolvimento revela-se um ponto-chave para a participação ativa na cidadania global, com valor para responder aos desafios de uma Europa/Mundo que se propõe moderna, um espaço multicultural capaz de se organizar com valor de inclusão e capaz de promover a coesão social. A Escola e a Educação assumem um pertinente foco de discussão e ação cultural, uma vez que os contextos/espacos vida são embriões de mudança educacional e transformação social em todo o mundo (Viana, 2015; Pacheco, 2014; Day, 2014; Popkewitz, 2011; Young, 2010; Goodson, 2007; Grundy, 1998; Stenhouse, 1984). Com base neste entendimento, é importante destacar o papel que os currículos assumem na promoção da paz e na construção de sociedades mais pacíficas, sendo importante alinhar discursos políticos neste âmbito com práticas reais nos contextos educativos dos diferentes países. Danesh (2008), num trabalho sobre o currículo integrado da educação para a paz, explorou o seu conteúdo e qual o impacto nos atores educativos (estudantes, professores, funcionários e pais). Neste estudo, o autor defende um currículo capaz de integrar uma multiplicidade de disciplinas sobre paz e educação, educação, estudos de paz, resolução de conflitos, ciência política, direito, religião, sociologia, psicologia e história, que vai consolidando a partir da escuta ativa dos atores educativos. Conclui que gera um impacto multidimensional, promissor do desenvolvimento, por parte dos estudantes, de conhecimentos e atitudes coerentes com o desenvolvimento de culturas de paz, capazes de contribuir para sociedades mais harmoniosas na convivialidade e mais pacíficas. Por seu turno, Bar-tal, Rosen e Zehngu (2009: 21) afirmam que, quando a agenda social destaca prioritário a interpeleção pacífica do conflito, torna-se importante desenvolver linguagens facilitadoras do processo de pacificação, referem: “(...) mesmo quando a resolução pacífica de conflitos aparece na agenda da sociedade e a transforma em objetivo social, é necessário mudar a cultura de conflito, conforme expressa no reportório sociopsicológico partilhado e construir um novo

reportório que facilite o processo de pacificação e prepara os membros da sociedade para viverem em paz”.

Neste cenário, a atitude assume-se como valor distintivo da descontinuidade da indiferença e força de caracterização da diferença, da singularidade, da unicidade que nos eleva e define como pessoas. A diferença como recurso patrimonial implica conhecer e compreender a diversidade cultural, consciencializar a diferença como uma mais-valia a explorar pelos estudantes, os professores, a escola e a comunidade. Assume o território educativo como lugar de colaboração entre o local e o global, como lugar e tempo de responsabilidade partilhada, de diálogo intersectorial, de construção de confiança, de esperança, de exercício dos Direitos Humanos, de parcerias e participação coletiva, de ética, um espaço flexível de saber estar em conjunto, onde se descobre a vontade e se emancipa a inclusão pela diversidade cultural.

Para Noble (2013), conhecer a diversidade cultural ajuda a responder às necessidades educacionais e de bem-estar dos estudantes e das suas famílias, no entanto, é necessário compreender como interagimos com o mundo e as nossas identidades. Apresenta a cultura como complexa e dinâmica; afirma que cultura não é o mesmo que identidade; que não define pessoas; que é um termo amplamente contestado; que pode ser invisível; ser expressa de várias formas; que a cultura pode incluir formas de comportamento, de pensar, de valorizar, de estar no mundo. O autor destaca que é vital evitar entendimentos essencializados ou tradicionais da cultura no ensino e aprendizagem, uma vez que pode retratar de maneira imprecisa grupos específicos como tendo características fixas. Ensinar e aprender facilita interações positivas e relacionamentos dentro das comunidades escolares. Por si só, qualquer enquadramento político-legal em torno da diversidade, das sociedades plurais e inclusivas, não muda o mundo, o que muda o mundo são as pessoas com as suas reações. Movimentamo-nos em tempo e lugares de incerteza, onde tudo continuamente se transforma. Os lugares de incerteza da diversidade cultural no currículo colocam em discussão a relação currículo, futuro e inclusão, que, por sua vez, lançam desafios à formação contínua dos professores e à aprendizagem ao longo da vida, à simbiose educação e tecnologia, à criatividade, à inovação, à liderança e à capacidade do trabalho colaborativo para facilitar a flexibilidade curricular e promover a organização do ensino e aprendizagem alicerçado na resolução de problemas e movido e emancipado pelo trabalho por projeto. Porém, como destaca Noble (2013), o tamanho de uma cultura são as Nações, grupos dentro das Nações (etnias, subculturas, urbano/rural, classe, consumo, local de trabalho, corporativo, etc.), que assume um lugar de conveniência para explicar as coisas, para explicar comportamentos, valores, costumes, etc. No entanto, é necessário ter claro que os modos de vida são configurados por agendas económicas e políticas e que é a dimensão económica a evidenciar-se como origem complexa de desigualdades.

A diversidade cultural no currículo oferece *insights* significativos sobre abordagens culturais na escola. Na escola, o desenvolvimento curricular, consubstanciado em abordagens pedagógicas, situa a educação formal, vincula às práticas da educação institucionalizada, porém, a diversidade cultural traz outras dimensões à educação formal, ampliando-a para o espaço não formal e informal, aproximando o diálogo entre o público e o privado, entre o coletivo e o individual, impelindo-nos a refletir em torno das pessoas, sobre quem são e onde estão as pessoas na educação. A diversidade cultural no currículo exulta um estilo contagiante, apresenta-se como requisito de conhecimento transdisciplinar e holístico que faz jus a qualquer entendimento crítico e naturaliza a educação como direito. A partilha que

difunde desembaraça para participar e desenvolver a cidadania global, valorizando e explorando questões de importância global. O sentido da sua essência aqui traçada caminha pela evolução do progresso humano de forma humanizada e criativa, a convidar ser atravessada por tempo e lugares de vida com sentido e significado, que não esquecem valores singulares do lugar em que se vive e trabalha. Os contextos de aprendizagem orientados para o desenvolvimento humano esculpem lugares com características específicas que se escrevem e reescrevem na cenografia do ambiente experienciado com presença emocional, gerada entre o imaginário e o lugar, que cuidam da diferença e emancipam a diversidade cultural.

## 6. CONCLUSÕES

A diversidade cultural é uma estrutura poderosa na dinâmica da vida das pessoas. Um ambiente inclusivo, resiliente, acessível, participado e conectado, amplia-se quando se usa o local, se envolvem as pessoas, se mobilizam recursos e serviços comunitários, para inspirar o ensino e a aprendizagem. Imana valor inclusivo pelo Projeto Educativo/Curricular das escolas (substância legitimada e responsável da oferta educativa escolar) e pelo Currículo Local (história, geografia, cultura, comunidade, pessoas e o lugar), para fomentar uma identidade *glocal* de inclusão, ambiciona mais cidadania ativa para a sustentabilidade social/bem-estar social. Este cenário mostra-nos um campo de atuação complexo que nos desafia a explorar o tempo e as melhores formas e lugares para pensar a diversidade cultural no currículo. Rabbani (2003: 63) amplia este debate quando se interroga sobre o papel da educação na integração autêntica da diversidade, da inclusão e na construção da paz, sendo esta última dimensão fator de alavancagem das outras duas, desafiando-nos com a seguinte questão: “(...) qual é a educação que promove a paz e qual é a paz que se promove através da educação?” A autora afirma que a escola fracassa quando não promove a construção de sociedades sem violência e sem guerras e não por não preparar os jovens para o mundo do trabalho.

## 7. REFERÊNCIAS

- Alho, J. (2017). “Os desafios da Agenda 2030 e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”, notícia publicada em *Mediatejo.net*, 4 de junho de 2017. Disponível online: (<https://bit.ly/2AcV1rO>) (consultado em 04-09-2017).
- Bauman, Z. (2010). “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar”. Entrevista conduzida por Adriana Prado da *ISTOÉ*. Edição nº 2630 05/06. Disponível online (<https://bit.ly/30mK29W>) (Consultado em 08-06-2020).
- Bar-tal, D., Rosen, Y. y Zehngu, R. N. (2009). “Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions and directions”. In: Salomon, G., Cairns, E. (Eds.), *Handbook of Peace Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 21-43.
- Cabezudo, A. (2014). “Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme: desafío pedagógico de Nuestro Tiempo. Una Perspectiva Latinoamericana”, *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 19, 215-228.

- Couto, M. (2012). “Banalização da injustiça perpetua pobreza em Moçambique”, entrevista publicada em *dnoticias.pt*, 5 de março de 2012. Disponível online (<https://bit.ly/37dM11Q>) (consultado em 04-09-2014).
- Danesh, H. B. (2008). “The Education for Peace Integrative Curriculum: concepts, contents, and efficacy”, *Journal of Peace Education*, (5)2, 157-173.
- Day, C. (2014). “A resiliência, os professores e a qualidade da educação”. Em: Flores, MA., Coutinho, C. (Ed.). *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências*. Santo Tirso: De Facto Editora. 101-130.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1996). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: The Athlone Press.
- DGE, Portugal [documento em PDF]. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994). Disponível online (<https://bit.ly/2zfiCrz>) (consultado em 10-08-2018).
- Echeita, G. (2008). “Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (6)2, 9-18.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, I. (2007). “Currículo, narrativa e o futuro social”, *Revista Brasileira de Educação*, (12)35, 241-253.
- Grundy, S. (1998). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Lefebvre, H. (2012). *O direito à Cidade*. Lisboa: Livraria letra Livre.
- Miles, S. (2007) [PDF document]. “Inclusive education: an overview”. Paper presented to an International Works, Handicap International, London, September 2007. Disponível online: (<https://bit.ly/3dJyPEt>) (Consultado em 08-06-2020).
- Ministério de Negócios Estrangeiros, República Portuguesa (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável PORTUGAL*, julho de 2017, Nova Iorque. Disponível online (<https://bit.ly/2MGczIO>) (consultado em 15-11-2017).
- Ministério Público, Gabinete de Documentação e Direito Comparado, Portugal (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 31.ª sessão, 2 de novembro de 2001. Disponível online (<https://bit.ly/2MFdS1l>) (consultado em 10-08-2018).
- Moreira, AFB., y Macedo, EF. (2002). “Currículo, identidade e diferença”. Em: Moreira, AFB., Macedo EF. (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora. 11-34.
- Noble, G. (2013). “Culture, ethnicity and identity”. Published in *NWS Government website – Education*, 2019. Disponível online (<https://bit.ly/37apUcu>) (consultado em 10-04-2020).
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Publicado em *Amnistia Internacional*. Disponível online (<https://bit.ly/3dMctBZ>) (consultado em 04-09-2017).
- Pacheco, JA. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Papa Francisco (2014). “Mensagem do Papa para a Copa: ‘Ninguém vence sozinho’”. Publicado em *comshalom.*, 12 de junho de 2014. Disponível online (<https://bit.ly/2MCMwZO>) (consultado em 04-09-2017).
- Parekh, B. (2005). “Courrier Internacional”, *Edição Portuguesa*, 31(4 a 10), 24-25.

- Popkewitz, TS. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens sociológicas críticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rabbani, MJ. (2003). Educação para a paz: Desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. En: Feizi, MM., Rita CDPJ. (Orgs.), *Cultura de Paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ. 63-96.
- Raffino, ME. (2019). “Holístico”. Publicado en *Concept.de.*, 11 de diciembre de 2019. Disponível online (<https://bit.ly/2BMVamr>) (consultado em 04-06-2020).
- Ronaldo, C. (2014). Mensagem postada no facebook oficial do jogador, 16 de junho de 2014. Disponível online (<https://bit.ly/3eVoDJ8>) (consultado em 04-09-2017).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. y Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tonucci, F. (2013). “La ciudad educadora de Tonucci y los espacios públicos”. Una entrevista a Tonucci realizada por Maria y Diana. Publicada en *El cajón del arte y la cultura*. Disponível online (<https://bit.ly/3cF6nSB>) (consultado em 10-08-2018).
- Viana, IC. (2013). “Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal”. Em: Oliveira MRNS., Pacheco, JA. (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas: Papirus. 97-130.
- Viana, IC. (2015). “Currículo, Transições e Territórios – a educação das cidades inteligentes para a sustentabilidade social”. Em: Morgado JC., Mendes, GML., Moreira, AF., Pacheco JA. (Orgs.), *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contexto LusoAfroBrasileiro*. Santo Tirso: De Facto Editora. 143-158.
- Williams, Y. (2019). *Care and Culturally Responsive Pedagogy in Online Settings*. USA: IGI Global Publisher of Timely Knowledge.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

## REFERENÇA DA AUTORA

**Isabel Maria da Torre Carvalho Viana** – Professora Auxiliar do Instituto de Educação (IE) da UMinho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa. É membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), integra equipas de investigação de universidades estrangeiras e participa em projetos internacionais e nacionais, com particular destaque para o *Cross-Curricular Teaching*, o *Teachers Exercising Leadership – Challenges and Opportunities* e o Projeto BUILD (Braga Urban Innovation Laboratory Demonstrator). Integra a equipa da UMinho – Assessoria Técnica ao Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau (PEQPGB) e ao Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo (PARSE), coordenado pela FEC (Fundação Fé e Cooperação), nomeadamente nas questões da cidadania global, diversidade cultural e comunicação para o desenvolvimento, cultura de cidadania ativa, avaliação de guias de formação e elaboração de documentos de suporte à formação. Foi avaliadora externa do Projeto *Artways - Políticas Educativas e de*

*Formação contra a Violência e Delinquência Juvenil* – um Projeto da UMAR, financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu (EEA Grants) e gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Tem participado em inúmeras conferências e organização de reuniões científicas e seminários, tanto em Portugal como no estrangeiro, e tem publicações nas áreas em que investiga e leciona. Email: [icviana@ie.uminho.pt](mailto:icviana@ie.uminho.pt) ORCID: [0000-0001-6088-8396](https://orcid.org/0000-0001-6088-8396)