

DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE: PROFISSIONALIDADES E PRÁTICAS MULTICULTURAIS¹

Charles Maycon Almeida Mota, charlesmaycon22@hotmail.com

Nádia Barros, nadiabarros.gestar@gmail.com

Ana Lúcia Gomes da Silva, analucias12@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO: Com este artigo buscamos compreender de que maneira a diversidade cultural vem sendo tomada sob um enfoque multicultural nas práticas de professores da Educação Básica no Território Piemonte do Paraguaçu, interior da Bahia, além de discutir a dimensão da profissionalidade docente como elemento para a valorização da cultura e como potencializadora da cultura no espaço escolar. Os elementos metodológicos estão fundamentados na abordagem (auto)biográfica e o dispositivo utilizado foi a entrevista narrativa realizada com um professor da Educação Básica. Os resultados apontam reflexões e implicações tecidas no entrelace empiria-teoria na relação entre Docência e Práticas Multiculturais no cenário educacional do país.

Palavras-chave: Docência. Multiculturalismo. Profissionalidade. Diversidade cultural

TEACHING IN CONTEXTS OF DIVERSITY: PROFESSIONALITIES AND MULTICULTURAL PRACTICES

ABSTRACT: This article aims to understand how cultural diversity has been taken under a multicultural approach in the practices of teachers of Basic Education in the Territory Piemonte do Paraguaçu, in the interior of Bahia, as well as discussing the dimension of teaching professionalism as an element for the valorization of culture and as a potentiator of culture in the school space. The methodological elements are based on the (auto) biographical approach and the device used was the narrative interview conducted with a teacher of Basic Education. The results point out reflections and implications woven in the empirical-theory interweaving in the relation between Teaching and Multicultural Practices in the educational scenario of the country.

Keywords: Teaching. Multiculturalism. Professionalism. Cultural diversity.

¹ O presente estudo foi realizado com apoio da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), no âmbito do projeto APQ-02950-18, intitulado Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a formação de professores em pauta.

Introdução

Historicamente, a escola sempre teve grandes dificuldades para lidar com a diversidade, pois, não por acaso, mas pactuando com a manutenção de uma sociedade que prima pela homogeneização para a manutenção de poderes, ficava mais fácil trabalhar numa perspectiva de negação e invisibilidade das diferenças a colocá-las no centro das discussões, buscando afirmá-las e tomá-las de forma potencializadora. Até meados da década de oitenta questões relacionadas à diversidade cultural eram omitidas ou vistas de forma negativa pela escola. Porém, a partir das décadas de 1980 e 1990, nota-se que reflexões e debates acerca da cultura como construção sócio-histórica têm ganhado notoriedade. No contexto educacional surgem orientações específicas à Diversidade Cultural, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e também em vários outros espaços sociais que foram constituídos a partir de organizações de pessoas consideradas parte de uma minoria política que encontraram força na resistência ao que grupos hegemônicos tentavam impor como uma verdade única.

Todos estes movimentos nos fazem perceber que somos sujeitos produtores de história e, portanto, de cultura. Neste sentido, cabe ressaltar que tomamos o termo cultura a partir das discussões de Bhabha (2013) ao reiterar que esta é um conjunto simbólico de elementos que constitui os modos de ser e viver de cada grupo, produzindo sentidos e significados que são traduzidos a partir das simbologias do passado, reconstituindo-se no presente. Tais reflexões têm contribuído para percepções mais incluídas dos sujeitos que constituem o espaço escolar, entretanto, é necessário refletir a respeito de como os professores, como agentes favorecedores destas mudanças vêm compreendendo estas questões e como têm articulado a relação teoria-prática em suas abordagens de sala de aula. Tomamos aqui a concepção de teoria-prática dialogando com Silva, Figueiredo, Sales et al (2016) em que ambas são dimensões da mesma

realidade e portanto, estão indissociáveis, haja vista que a realidade como ponto de partida-chegada suscita investigação, estudo sistematizado, em outras palavras, nos convoca ao estudo com pesquisa, de modo a intervir na realidade investigada. A prática refletida é um convite a mergulhar na teoria que embedida da prática, é teorizada novamente num movimento cíclico cujos dados (des)velados apontam para novos olhares para a realidade.

Afinal, ensinar é para além da transmissão de conteúdos, e problematizar o ensino e o como ensinar exige uma epistemologia que ancore, com clareza, as bases da formação que as Instituições de Ensino Superior (IES), ofertam. Sob esta percepção, a escola começa a ser vista como espaço que reflete a sociedade que é multifacetada e multicultural. Todavia, não basta reconhecer ou tolerar as diferenças existentes, é preciso trabalhar para dar-lhes um lugar de afirmação. Assim, o entendimento do multiculturalismo como princípio educativo, deve favorecer aprendizagens que olhem para os valores sociais e culturais do outro, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional, partindo da realidade constituinte do espaço escolar.

Tomamos com questões para a produção do presente texto as seguintes: Como a diversidade cultural vem sendo tomada sob um enfoque multicultural nas práticas de professores da Educação Básica no Território Piemonte do Paraguaçu, interior da Bahia? A dimensão da profissionalidade docente é tomada como elemento para a valorização da cultura como elemento potencializador da cultura no espaço escolar? Para tanto, nosso objetivo geral: foi compreender de que maneira a diversidade cultural vem sendo tomada sob um enfoque multicultural nas práticas de professores da Educação Básica no Território Piemonte do Paraguaçu, interior da Bahia, bem como, a dimensão da profissionalidade docente é tomada como elemento para a valorização da cultura e como potencializador da cultura no espaço escolar.

Dessa maneira os objetivos específicos foram: Perceber como a diversidade cultural vem sendo abordada em sala de aula na educação Básica através da narrativa docente; Analisar de que maneira a dimensão da profissionalidade docente é tomada como elemento para valorização da cultura ou não; Conhecer como professores da Educação Básica articulam as propostas curriculares com a diversidade cultural sob um enfoque multicultural.

O estudo se ancora na abordagem qualitativa de pesquisa e toma como elementos metodológicos a abordagem (auto)biográfica que está fundamentada no método (auto)biográfico, por dar conta das análises a partir das narrativas apresentadas pelo sujeito da pesquisa¹. Neste sentido, Dominicé (2014, p.81) reitera que “o estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise”.

Para tanto, o dispositivo de pesquisa foi a entrevista narrativa que atualmente, tem sido utilizada nas pesquisas em educação por trazer em si um caráter formativo devido a possibilidade de oportunizar o conhecimento da experiência do indivíduo através do relato oral aberto, uma vez que a entrevista narrativa parte de questões norteadoras ou eixos geradores, ficando o sujeito livre para falar sobre o que julga ter maior relevância e significação. Cabe ressaltar que, a entrevista narrativa trouxe como eixo gerador as questões da pesquisa associadas às experiências do sujeito da pesquisa no seu fazer docente.

Nesta perspectiva, tomamos como aportes teóricos as discussões de Contreras (2012), Gatti (2007), Gatti & Barreto(2009), Nóvoa (1999), para reflexões sobre as demandas da profissionalidade docente frente a pós-modernidade discutindo sobre práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva multicultural. Quanto a abordagem crítica nos fundamentamos na concepção teórica de Peter

Mclaren (2000), Canen (2007) e Candau (2011).

Profissionalidade docente e a questão da proposta curricular multireferencial

Com as intensificações dos movimentos sociais provocados pela mobilização de grupos compostos pelas minorias políticas, que se organizaram para reivindicar espaços e oportunidades negadas ao longo dos tempos, tem surgido nos espaços das escolas uma amplidão de conflitos nas relações sociais, fazendo emergir nestes espaços diversas lutas, embates e debates, trazendo para o centro das discussões questionamentos sobre as estruturas curriculares que foram construídas verticalmente para atender a uma ideologia dominante, elitista, segregadora e, portanto, excludente.

Para Bhabha (2013, p. 134), “os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um ‘outro’ saber – um saber que é retido e fetichista que circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade”, evidenciada através de um currículo oficial que não possibilita uma ação dialógica entre os sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula.

Concernente a estas questões mencionadas, temos a grande problemática que perpassa pelas reflexões sobre a formação docente, uma vez que,

a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257)

¹ O sujeito da pesquisa, apresentado no texto com nome fictício, entrou na profissão docente em 2010, atualmente é professor de História no Ensino Médio do Colégio Estadual

João Queiroz da rede pública estadual, situado no município de Tapiramutá que faz parte do Território Piemonte do Paraguaçu, interior da Bahia.

Partindo da premissa de que a formação de professores é de grande relevância para a construção de novas concepções educacionais que possam estar embasadas nos princípios de ressignificação a partir da superação de proletarização da profissão e busca pela autonomia que a mesma requer, compreendemos que, como professores, não podemos mais aceitar os resquícios da “perpetuação de um ideário coletivo em que continuam presentes as origens religiosas da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16), muito menos o enquadramento em um perfil que exige apenas o domínio de competências técnicas e específicas a apenas um campo do saber instituído pelas propostas curriculares que, para Nóvoa (1999, p. 17), sempre serviu “de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente”.

Nesse sentido, a formação docente deve oferecer subsídios para que o professor possa (re)construir sua identidade profissional, pressupondo que uma das situações de superação e emancipação na profissão poderá perpassar pelas propostas de professor-pesquisador que se coloca além de sua condição de pesquisador solitário para a posição de pesquisador solidário que são apresentadas por Gatti (2007).

O processo de formação docente perpassa por um procedimento multidimensional que engloba trajetórias de vida, relacionando as faces e interfaces implícitas no (re)constituir-se docente. Carlos relata com muita precisão como se dá tal processo, refletindo a partir de termos que trazem no bojo de nossas discussões o diálogo sobre “profissionalização, “profissionalidade” e “autonomia” mencionados por Contreras (2012):

O curso profissionalizante em Magistério é uma boa oportunidade para emprego, passou a ser chamado de curso normal em 4 anos, tem todo o trabalho de estágio, toda essa peleja de começar a compreender esse universo do que é ensino, o que é aprendizagem, até chegar na faculdade também, que você tem mais

uma base teórica, você começa a perceber como se dá esse processo de formação de professor. Fui adquirindo experiência de como atuar como docente, essa necessidade de sempre está tendo de articular teoria e prática, nem só ficar na teoria, mas como se coloca a teoria na prática, como transformar o espaço escolar no qual estou inserido, sempre tive essa preocupação. Sabemos que o ofício do professor hoje é cada vez mais complicado, complexo, porque como nós estamos trabalhando hoje, nem sempre houve essa questão da valorização do professor, do docente, então, até hoje nós estamos nesse processo de reconhecimento, de perceber essa necessidade. (Entrevista narrativa, 2014).

A narrativa de Carlos traz com bastante enfoque o percurso necessário à compreensão de seu processo formativo, evidenciando que o tempo de formação no curso técnico em magistério não é suficiente para um maior aprofundamento teórico das questões inerentes à formação docente, que para este professor estas questões só se alargam no ensino superior e ganham sentido através da experiência a qual possibilita uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática, possibilitando a transformação do espaço escolar em que o mesmo encontra-se inserido. Para Carlos a formação se coloca como um elemento constituinte do trabalho docente na contemporaneidade, pois são muitos os desafios da profissão em que a construção da autonomia docente tem grande importância e se apresenta como um fator elementar na (re)significação do fazer do docente.

Neste sentido, reiteramos que as dimensionalidades da formação docente provocam um reposicionamento na/da profissão a partir da compreensão que o docente tem de si, construindo, no decorrer de seus percursos formativos, sentidos que tomam como referências suas ações individuais e coletivas, pessoais e profissionais, subjetivas e intersubjetivas, por isso, é necessário refletirmos com base nas discussões de Contreras (2012) sobre as

especificidades e nuances do termo que se utiliza para abordar as concepções de autonomia profissional.

Nota-se então, que o termo “profissionalismo” se expressa para atender às necessidades da profissão como emprego, enfatizando autonomia como uma maneira de desempenhar o ofício da profissão (CONTRERAS, 2012), mas como é perceptível, o fazer docente está muito além da mera ocupação de um posto profissional, encontrando-se incluídos neste fazer, uma sobrecarga de compromisso social, político e cultural, com outras várias condicionantes ligadas às significâncias e sentidos que ultrapassam as demarcações estatais e a normatização institucional. Direcionando-nos a vislumbrarmos esse conjunto incomensurável que compõe o fazer docente como uma “profissionalidade”, remetendo-nos a um pensamento que se aproxime do que tomamos como aquilo que está diretamente relacionado com as especificidades existentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto do trabalho do professor. Neste enfoque,

a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática. (CONTRERAS, 2012, p. 213)

A autonomia deve ser conquistada de maneira individual e coletiva, levando em conta todos aqueles elementos que ligam a escola com a comunidade, como também, o avanço intelectual que o próprio profissional docente deve buscar, partindo das condições reflexivas em que este se encontra no momento.

Diante dos pressupostos apresentados

sobre a construção da autonomia docente, podemos compreender que ações fundamentadas numa proposta que valorize as referências que os sujeitos tomam para dar sentido às suas vivências e fazeres na comunidade possibilitarão condições favoráveis para trazermos ao centro da escola o multiculturalismo com vista à (re)organização de propostas curriculares, atendendo às demandas dos diversos grupos sociais, tomando como pressupostos as subjetividades, compreendendo que os valores mudam de acordo às questões culturais e se reestruturam de maneira dinâmica.

Alguns professores já se atentaram para tais questões, desenvolvendo ações e promovendo reflexões, deixando clara a validade que essas atitudes promovem aos sujeitos e colaboram para o (re)conhecimento de si e do outro. Isso é enfatizado na narrativa de Carlos:

essa preocupação de (aluno) ler e analisar o seu entorno social e cultural, [...], pensar no nosso espaço escolar e cultural [...], se apropriar dessas culturas que até então o currículo oficial não valorizava, então se começa a desconstruir esse processo de homogeneização no processo de ensino aprendizagem, então quando nós conseguimos fazer isso nós vamos avançar, no meu caso acho que tem, tanto eu como professor de história, “quanto outros” colegas de Língua Portuguesa, temos pensado assim, esse processo de formação continuada, pois muitos tiveram uma formação, mas ainda falta articular esses conhecimentos da teoria com a prática, ainda tem dificuldade de trazer todo esse imaginário, o professor também é sujeito cultural, como ele vai desconstruir todo esse imaginário. (Entrevista narrativa, 2014)

Podemos notar que para Carlos o processo de formação continuada, que toma sentidos outros, precisa dar maior enfoque no professor como sujeito cultural, tal proposta de formação poderá ser direcionada ao movimento de reflexividade formativa, compreendendo como elemento importante os contextos culturais e sociais em que os sujeitos aprendentes encontram-se inseridos, de modo que, estes

sujeitos possam ser valorizados pelo que realmente são e não pelo que a escola estabelece que eles devam ser.

Para tanto, reiteramos que o projeto de uma escola que respeita e valoriza as diversas maneiras de ser e viver poderá ser construído com o envolvimento e parceria entre todas as áreas do conhecimento, possibilitando o rompimento de fronteiras que o currículo oficial tem construído como uma das maneiras de manutenção das estruturas hegemônicas. Interessante perceber na narrativa, de Carlos que ele se reconhece como um sujeito cultural, como um ser que produz cultura e que é afetado pelos processos formativos pelos quais passa e essa experiência e maturidade reflexiva docente, insere o estudante no centro das atenções, embora revele também as dificuldades para estabelecer os enlaces teoria e prática no cotidiano escolar.

Neste sentido, há necessidade de uma formação docente que traga presente os fundamentos sobre o multiculturalismo em que seja oportunizado um trabalho articulado entre teoria e prática que ofereça mecanismos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nas questões da cultura local como possibilidade de professores e alunos, se reinscreverem na história, se reconhecendo como atores e atrizes sociais que podem interferir e interferir nas decisões de seu grupo.

El proyecto de innovación coloca a los docentes ante el desafío de un proyecto propio que los compromete e involucra. Em geral crece la colaboración con la institución. Se sienten estimulados para formarse y desarrollar-se profesionalmente em contenidos específicos para las necesidades de desarrollo local,

²O projeto de inovação coloca os professores diante do desafio de um projeto que os compromete e os envolve. Em geral, a colaboração com a instituição cresce. Eles se sentem encorajados a treinar e desenvolver profissionalmente em conteúdos específicos para as necessidades de desenvolvimento local, conhecimento cultural [...]. Eles descobrem novos recursos pedagógicos

conocimiento cultural [...]. Descubren nuevos recursos pedagógicos propios de la localidad y adquieren mayores competencias em el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje. Aumenta el respeto y compromiso con el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes². (READY, 2008, p. 106).

Logo, fica nítida a complexidade que é desencadeada pelos desafios que propõem as novas perspectivas da formação docente com vistas à profissionalidade do professor, onde o mesmo busca a autonomia como um elemento de participação política, social, cultural e ética exigido por um novo paradigma, mencionando uma educação que tem como seu ponto de partida as culturas locais e os interesses dos grupos sociais que a constituem. Essas perspectivas formativas apontam para um outro modo de produzir conhecimento e, portanto, de uma outra concepção de ciência, que vai de encontro ao paradigma da racionalidade da ciência moderna, tensionando a objetividade, esquadramento e mensuração do fenômeno investigado. A ciência que defendemos é pautada numa prática social, política e cultural, entre outras, marcada pela sociedade em que se situa, e que reflete todas suas ambiguidades e contradições e que o sujeito objetivante é visto como sujeito de direito que com sua diversidade se expressa no mundo.

Compreende-se então, que o sentido de um fazer docente pautado nas reflexões que surgem a partir dos conflitos sociais que vão emergindo no decorrer das relações e vínculos estabelecidos entre os sujeitos nos variados grupos que frequentam, pode se constituir como uma mola propulsora que visa gerar práticas multiculturais no contexto escolar atentando-se constantemente para as conjunturas afetivas,

da localidade e adquirem maiores competências no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e metodologias de ensino. Aumentam o respeito e o compromisso com o desenvolvimento integral de meninas, meninos e jovens. (tradução dos autores).

políticas, econômicas, sociais e culturais em vigência.

Neste sentindo, ao problematizarmos sobre o lugar do trabalho com as questões culturais na escola, o professor da Educação Básica, sinaliza:

[...] pensar a pluralidade cultural então, é também desconstruir essa ideia de pensar a cultura de forma folclorizada. Então é preciso trazer outras narrativas. Nós temos essa capacidade de construir outras narrativas, não mais apenas aquela narrativa canônica dos grandes cânones, quer sejam literários, filosóficos. Nós temos que pensar o chão que nós estamos pisando, se é um chão popular, pensar o que? Temos que nos preocupar nos inserir nessa cultura popular. Eu acho que aí pode ser o caminho para uma educação de qualidade [...]. (Entrevista narrativa, 2014)

Tomando a narrativa de Carlos podemos compreender que suas concepções acerca das questões culturais que ainda são evidenciadas no cotidiano da escola precisam nos incluir como sujeitos construtores da história de nossas comunidades e, respectivamente, produtores de cultura.

Cultura esta, que pode ser pensada a partir de diversas formas como uma maneira de valorização daqueles e daquelas que compõem os diversos espaços de vida e interação social, onde as narrativas de homens e mulheres comuns possam se misturar com as narrativas canônicas, filosóficas e literárias, consolidando outras narrativas concretas e implicadas na vida e por ela gestada. Carlos já tem compreensão clara de que a escola ainda é pautada numa cultura que folcloriza de modo pontual e sanzonal indígenas, negros, quilombolas, povos do campo, ciganos nas datas marcadas no calendário escolar.

Nessa perspectiva, é importante que o professor traga à tona a pertinente reflexão de que não basta apenas incluir às questões multiculturais no currículo escolar, é preciso estar atento para as abordagens que estas

questões têm recebido. É necessário que a escola esteja atenta para o repúdio de atitudes que contribuem, em suas posturas de folclorização, para uma falsa valorização das diferenças. Além disso, é preciso trazer para o rol da sala de aula reflexões que sinalizem para a diferença dentro das diferenças, para que se tenha, de fato, um trabalho de inclusão, fortalecimento e potencialização da diversidade. Como nos afirma Canen (2007, p. 92), “Se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”.

No tocante à questão da inserção do trabalho com a diversidade cultural e suas abordagens em sala de aula, é fundamental reconhecer que tais abordagens estão intrinsecamente relacionadas à dimensão da profissionalização e formação docente, aqui concebida sob o viés da profissionalidade como perspectiva para a abordagem que direciona para a busca da autonomia pelo professor. Sendo assim, precisamos refletir sobre de que modo o processo de formação dos professores tem sido construído sob um projeto educativo que enfoque a diversidade? Ao dialogar sobre isso Carlos declara a importância do investimento em formação, ao nos afirmar que:

Também não é fácil para ele [professor], por isso ele precisa dessa formação continuada, e também em loco, que comece a pensar seu espaço educativo, comece a pensar os seus alunos, os pais, pensar a sua comunidade, porque dessa forma também vamos pensar numa educação contextualizada. (Entrevista narrativa, 2014).

O processo de trabalho com e para a diversidade precisa está muito bem alicerçado pelo binômio teoria-prática, uma vez que não dá para pensar em um fazer educativo, sem estar centrado nas questões de seu tempo, sem o estabelecimento de uma postura analítica-

reflexiva por parte daqueles que constituem elemento central de todo esse processo: o docente. Atualmente, ser professor/a na sociedade brasileira marcada pela diversidade e pelas consequências da “alta modernidade” (Giddens, 1991), exige uma profunda reflexão, não somente sobre a dimensão técnica da atuação docente, mas também sobre a dimensão social, ética e cultural do trabalho docente. Assim, a profissionalização do professor/a é um potente campo de atuação das universidades que tenham o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino tanto na educação básica quanto superior. No que se refere à diversidade, sabemos da polissemia que a concepção de diversidade suscita. As autoras Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), tensionam e nos alerta para o fato de que o debate sobre a diversidade se diferencia nacional e internacionalmente de acordo com o seu período de emergência, suas políticas de sentido, suas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, espaciais e territoriais, discriminação, entre outros.

Para aprofundarmos o diálogo sobre as práticas emergentes baseadas no multiculturalismo faremos inicialmente uma apresentação das diferentes abordagens deste movimento dada a própria polissemia do termo, suas diferentes implicações nas práticas pedagógicas e, num segundo momento, refletiremos sobre as proposições que o professor entrevistado traz quanto ao multiculturalismo em seu fazer pedagógico. Para tanto, analisaremos as concepções epistemológicas que subjazem em seu discurso, assim como os avanços e desafios que nos são apontados diante deste cenário.

A diversidade cultural em práticas escolares orientadas pela perspectiva multicultural

No decorrer das narrativas de Carlos são apresentadas inúmeras discussões em que a formação docente aparece com enorme profusão

e o trabalho docente vai sendo colocado a partir de reflexões e questionamentos, tais narrativas vão se configurando como um processo de reflexividade formativa para este professor que fala como o fazer docente acontece, entendendo que o trabalho docente sob a perspectiva multicultural requer que o professor se debruce perante uma ótica crítica da relação entre escola e cultura, propondo como alinhamento pedagógico o rompimento com olhares essencialistas e universais que por muito tempo dominou a educação e fortaleceu a ideologia monocultural:

Enquanto profissional sempre preocupado, então em ler, em está lendo, então preocupando também em ajudar o aluno a compreender a cultura local, a compreender mais, a se apropriar de várias formas de cultura, então desconstruir certas verdades que muitas vezes o aluno é levado muito pelas imagens, pelas representações, então tudo para ele é o quê? O verdadeiro, então o nosso papel enquanto educadores é pensar, pensar nessa desconstrução, fazer com que o aluno enxergue para, além disso, das aparências, daquilo que está sendo visto, perceber como se dão essas produções do conhecimento, essas várias formas de produção de conhecimento. (Entrevista narrativa, 2014).

Conforme estudos, o Multiculturalismo surge de reivindicações de grupos minoritários étnico-culturais, logo se trata de uma abordagem muito mais que academicista ou teórica. Ivenicki e Canen (2016, p. 52) apresentam que “o multiculturalismo pode ser compreendido como um conjunto de teorias, políticas e práticas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos”. No Brasil considera-se que as discussões sobre a pluralidade cultural vêm crescendo a partir dos anos 80, em que as principais preocupações ainda centram-se na luta incessante por dar visibilidade de direitos aos diversos grupos sociais que foram historicamente imolados, invisibilizados: negros, indígenas, Sem Terra, Homossexuais etc.

É importante sinalizar que há críticas e

polêmica quanto ao multiculturalismo, devido, sobretudo a descentralização das discussões entorno da ótica moderna, cuja mola mestra reside na luta pela igualdade, visto que o multiculturalismo parte antagonicamente rumo ao intrigante desafio, a busca pelo direito à diferença, o que pode para muitos parecer insensato, sem sentido, delirante, porém, vale lembrar que quando se questiona o direito a diferença, não se está negando o direito à igualdade, a ter direitos igualitários, mas sim, pregando o direito a ser diferente, em sua identidade, ideologias, crenças e saberes, a ter e exercer uma cultura diferente.

O termo Multiculturalismo, também tem sido permeado por várias significações e concepções, pois assim como em muitos outros movimentos, o multiculturalismo possui abordagens diferentes, bem como nomenclaturas distintas conforme o estudioso referenciado. Neste sentido, Candau (2011, p. 242) apresenta algumas considerações:

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. Inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações.

De forma geral são apontados: assimilacionista, Diferencialista e Intercultural. No entanto, nos apoiaremos na perspectiva de Peter McLaren - um dos grandes estudiosos da questão na atualidade, que nos sugere quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou revolucionário.

Neste sentido, podemos perceber que a

abordagem multicultural adotada pelo professor, com o qual aqui dialogamos, centra-se no multiculturalismo crítico, uma vez que, há sinalizações da forma como este concebe o aluno, apontando-o como um sujeito complexo, não apenas dotado de cognição, mas como um sujeito cultural, histórico, portador e produtor de práticas culturais e que precisa ser visto dentro do seu entorno, do seu contexto social, étnico, cultural, dentre outros. Como podemos notar no excerto da narrativa de Carlos, o aluno como um sujeito mobilizador de elementos que implicam na construção de suas identidades e produção cultural que este é responsável.

Então quando estamos pensando que o aluno precisa além de aprendizagem, e concebemos o aluno com o que? Como sujeito de cultura, nós também, podemos pensar né, como articular isso no nosso espaço escolar, tem um historiador Inglês chamado Thomson que fala da experiência, do aluno que chega na escola, o aluno que muitas vezes ele é trabalhador, é mulher, é negro, é índio, pode ser cigano, então essa infinidade de culturas que chega na escola, que muitas vezes a escola por muito tempo não valorizava essa culturas. (Entrevista narrativa, 2014).

Inserido em meio às discussões sobre a convivência de diferentes grupos sociais no ambiente escolar, o professor deixa emergir sua preocupação com a desigualdade, a discriminação e as (in)visibilidades que permeiam este ambiente. Problematisa, assim, o lugar das práticas pedagógicas como meios de negação a discursos de propagação das desigualdades, o que mais uma vez, converge com as proposições críticas da concepção multicultural, como podemos perceber na definição proposta por Peter McLaren (2000, p. 284):

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade

capitalista. Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.

Ao longo da entrevista somos apresentados a considerações referentes a propostas pedagógicas orientadas pelo multiculturalismo, o entendimento de que as discussões não devem partir apenas de determinadas disciplinas ou áreas do conhecimento, mas na escolarização do sujeito sendo assim, cita como direcionamento para tais debates o Projeto Político Pedagógico da Escola, sem dúvidas levando em consideração o caráter democrático, participativo e inovador que a construção deste documento exige. Conforme as palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Assumir responsabilidades na busca de revisar e reestruturar propostas de educação, visando a quebra de paradigmas que durante muito tempo deram sustentação a modelos educacionais que desconsideravam as diferenças e subjetividades dos variados grupos das minorias políticas de nossa sociedade, requer envolvimento daqueles que ensinam e daqueles que aprendem como requisito elementar para uma (re)constituição de princípios e

fundamentos que direcionem a construção/revisão de projetos pedagógicos que considerem os contextos em que os sujeitos que compõem as instituições escolares estão inseridos. Carlos menciona sobre alguns elementos que os docentes já consideram, ao pensar e debater sobre os projetos pedagógicos de suas escolas, como formas de superar as variadas (im)posições que o currículo oficial sempre apresentou.

Passou a se pensar no próprio PPP – o Projeto Político Pedagógico, então essa preocupação de ler e analisar o seu entorno social e cultural, que a partir dali, pensar no nosso espaço escolar e cultural, então o fato de passarmos a perceber essa cultura, se apropriar dessas culturas que até então o currículo oficial não valorizava, só assim se começa a desconstruir esse processo de homogeneização no processo de ensino aprendizagem, então quando nós conseguimos fazer isso nós vamos avançar. (Entrevista narrativa, 2014)

Considerando os aspectos mencionados por Carlos a respeito da valorização dos contextos socioeconômicos e culturais de todos aqueles que compõem e constroem a escola, podemos notar que são inúmeras as revelações no que tange ao papel do professor na atualidade, pois diante da relevância por buscarmos mudanças rumo ao paradigma multicultural, tomado por repaginação do currículo escolar, ou como sugere Bourdieu (2001) desnaturalizar o currículo, este procedimento exige de nós, docentes, mudanças não apenas externas, organizativas e/ou burocráticas, no qual o outro é o ponto de partida, precisamos mudar as nossas próprias ideologias, as construções e sentidos sobre as esferas culturais que se deram ao longo das nossas vivências, pois estas se revelam em nossas ações, em nossas falas, na maneira como vemos e compreendemos o outro e a nós mesmos e todos estes fazeres se manifestam nas relações pedagógicas, no dia a dia da sala de aula. Assim apregoam-se as dificuldades que esta problemática sugere:

ainda falta articular esses conhecimentos da teoria com a prática, ainda tem dificuldade, de trazer todo esse imaginário, o professor também é sujeito cultural, como ele vai desconstruir todo esse imaginário, eu fui o que? Foi acumulado ao longo do tempo, também não é fácil para ele. (Entrevista narrativa, 2014).

Na narrativa de Carlos são revelados pontos marcantes quanto às práticas pedagógicas referentes às diversidades, voltadas ao contexto brasileiro, especialmente quando se refere à obrigatoriedade da lei 11.645 que trata da inclusão da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar que coincide com a sua entrada na profissão, no ano de 2010. Assim, somos surpreendidos com o atento olhar deste professor ao reconhecer os desafios que surgem perante a obrigatoriedade e também outras razões do contexto local, bem como, somos surpreendidos mediante um olhar inovador e criativo que é proposto por este, ao lidar com a diversidade cultural do seu contexto, em que percebemos ações que valorizam as práticas cotidianas, que são direcionadas a discutir e revisar as práticas identitárias da população local, numa perspectiva sociológica e antropológica:

desde 2010, quando comecei a trabalhar no João Queiroz eu sempre me preocupava com isso, me preocupava com a questão da lei 11.645, então porque se fala dessa obrigatoriedade, e nós temos tanta dificuldade em trabalhar com essa lei, assim, nós concebemos um projeto: “Feira de Arte” para pensar nisso, nessa questão, pensar nas beijuzeiras, nas parteiras, nas rezadeiras, benzedadeiras, na comunidade do Dioclécio, então, como construir uma identidade quilombola, esse processo de construção, pois eles se rejeitavam enquanto quilombolas, então começamos a pensar a questão do pai de santo, da mãe de santo, o Cosme Damião, a Chula, o Reisado, então nós já fizemos um trabalho voltado para isto não é, e percebemos que há o envolvimento do aluno, então e a

questão da articulação, do desenvolver do trabalho, quando a gente traz um texto para ler, um texto básico, traz um vídeo, traz outros elementos para pensar na temática, como fazer uma entrevista, como fazer um curta-metragem, então tudo isso vai dando ao aluno, o aluno vai se apropriando também do processo de ensino e aprendizagem e vai percebendo também que ele é sujeito da História, então porque muitas vezes infelizmente nós temos alunos que ainda não acham que ele é sujeito histórico, então ele acha o quê? Que os sujeitos históricos são os grandes heróis. (Entrevista narrativa, 2014)

Reorganizar uma prática docente que possa atender a perspectivas multiculturais implica numa profunda e radical revisão de conceitos, ideologias e posicionamentos por parte do professor que se propõe a tentar atender a propostas e legislações que surgiram como garantia de valorização de culturas negadas, ocultadas e, por muito tempo, invisibilizadas, tornando as diferenças e intersubjetividades enfraquecidas, com isso, os grupos constituídos pelas minorias se tornavam cada vez mais marginalizados. Neste sentido, podemos enfatizar que os princípios embaixadores das concepções docentes de Carlos se apresentam como elementos moventes na construção de uma prática que dá centralidade às questões da comunidade, impulsionando ações pedagógicas a partir das manifestações culturais e maneiras outras de ser-fazer-viver na comunidade, como forma de reflexão e colaboração da dinâmica de reconhecimento e atuação dos alunos e professores como sujeitos históricos e produtores de culturas.

Assim, evidenciamos também concepções que o professor traz referente à diversidade, em que percebemos que para ele, esta é muito mais do que o conjunto das diferenças, assim há um diálogo fecundo com as ideias e percepções de sujeito pós-moderno e a construção das identidades, especialmente com as concepções propostas por Tomaz Tadeu da Silva (2011) e Stuart Hall (2003), onde

histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação.

Em complementaridade com a perspectiva multicultural, adentrando com mais profusão nas atividades didáticas, sob o ponto de vista da práxis pedagógica inovadora como importante ponte para o trabalho que se fundamenta na concepção multicultural pós-moderna, uma vez que estaríamos permitindo e oportunizando nas escolas a inserção e o convívio com formas de saberes não hegemônicos e não eurocêntricos. Apresenta o movimento de experimentação e fim de promover transformações em prol da simetria educacional e social em que a diversidade, a inclusão, os processos de subjetividades presentes no cotidiano das instituições mobiliza olhares, saberes interculturais, potencializando assim o diálogo escola-comunidade, num movimento de pertencimento realimentado. Em outras palavras, ratificamos “o papel da pesquisa e do professor-pesquisador, do professor-reflexivo, que problematiza sua prática, refletindo criticamente sobre a mesma[...] os desafios para a concretização desse ideal” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.38). Neste sentido o professor em sua narrativa sugere o trabalho com outras narrativas, além das histórias e literaturas canonizadas, como uma forma de proporcionar a contextualização da linguagem em sua diversidade, de sentidos e singularidades de grupos sociais minoritários, contemplaríamos uma pedagogia que compreende o diferente na diferença, rompendo com estigmas de verticalidade e soberania dos conhecimentos a serem partilhados e estudados no currículo oficial:

Desde o início de cada ano, o início da primeira unidade, já começo a pensar não só nos conteúdos universais, pensar nos conteúdos universais, mas também em explorar as questões culturais, então, pensar esses sujeitos culturais, como esse aluno, ele também pode se interessar por esse conteúdo, então seja voltada para a questão indígena, então já

fiz um trabalho voltado [...], quatro anos consecutivos pensando na questão da biografia, pois a partir da biografia eu posso aprofundar o conhecimento voltado para a questão das várias, é comunidade indígenas, dos vários pontos também Davi Anomami ou Marcos Terena tem uma fala que eu acho interessante, ele diz “posso até saber de onde você é sem deixar de ser quem eu sou” então isso é muito dos elementos culturais, então é desconstruir essa ideia da cultura eurocêntrica, centrado somente na Europa. (Entrevista narrativa, 2014)

O que possibilita garantir a valorização das culturas e elementos das diferenças no contexto escolar está pautado nos pontos de vista de cada docente, isto vai depender dos movimentos formativos que as experiências de vida-formação constituiu para o docente, pois um dos grandes desafios para o professor, no que se refere ao respeito e valorização da diversidade no contexto escolar, tem sido a articulação entre as propostas curriculares contidas no currículo oficial com as demandas intrínsecas às questões culturais de cada localidade.

Ao mencionar a necessidade dessa articulação entre propostas contidas no currículo oficial e as questões da cultura local, reiteramos que uma maneira possível de consolidar práticas que estejam atentas para modos de pensar e propor uma articulação multicultural nos espaços da escola ganha potencialidades se discutida abertamente com quem compõe tais espaços, o sujeito sentir-se parte desse processo, esta seria uma maneira de legitimar como importantes os saberes desses sujeitos, bem como, os saberes históricos e científicos construídos ao longo dos tempos.

Logo, a preocupação em trabalhar e visualizar os grupos minoritários, marginalizados é sem dúvida um ponto chave no fazer deste docente, já que seu trabalho aponta para uma perspectiva de refletir sobre as identidades culturais, pelo viés de legitimação, para além das ideias eurocêntricas e homogeneizantes.

Considerações

Diante de todos os saberes apresentados ao longo das discussões com base nos excertos das narrativas de Carlos, certamente podemos inferir que a relação entre Docência e Práticas Multiculturais constitui discussões que ainda devem promover grandes reflexões e investimentos, uma vez que a escola configura-se num contexto polissêmico e multifacetado, no qual precisamos problematizar e tensionar inúmeras demandas e esferas: a formação do professor, a seleção dos conteúdos e temas norteadores, as metodologias de ensino, a avaliação do ensino e da aprendizagem, o tratamento didático dado aos conteúdos, as relações com os sujeitos do ensino e da aprendizagem, a imersão da comunidade no contexto escolar, dentre tantos outros elementos basilares que nos convidam ao debate e dele nos inteirar, pois somos a escola e dela tomamos parte.

Com isso, vamos compreendendo que um dos desafios da contemporaneidade para a docência fundada numa perspectiva multicultural se coloca como desenvolver práticas docentes que considerem as diversas culturas a partir da valorização das diferenças como elemento constituinte de cada sujeito e responsável pela construção dos processos de intersubjetividades dos grupos minoritários.

Vale sinalizar que um fazer docente que olha para a multiculturalidade, precisa estar muito bem ancorado numa abordagem para além do reconhecimento da diversidade, mas tomando-a como elemento que engendra inúmeras questões históricas, sociais e culturais que precisam ser revisitadas e, em muitos casos, desconstruídas. Logo, as abordagens não devem prender-se a superficialidades para não correremos o risco de folclorizar ao invés de reconhecer para o fortalecimento dos sujeitos produtores de cultura e, portanto, de conhecimento.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2 ed. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.645, de 10 de março de 2008. Regula a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. In: Planalto. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CANEAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANEN, A.. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, 2007. p. 91-107. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. 2014.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber livro, 2007.

_____; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

IVENICKI, A; CANEN, A. G. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel OrofinoSchaefer. 2000.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

READY, C. H. Educar em la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora em América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. V.2. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 2008.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REVISTA
PROFISSÃO
DOCENTE ON
LINE