

**“EU SOU PRETO, PROFESSORA?” CURRÍCULO E
MULTICULTURALISMO NO ESPAÇO ESCOLAR:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Hellen Mabel Silva - UEFS

Eduardo Oliveira Miranda - UEFS

As discussões acerca da formação do educador frente às mudanças vivenciadas pela sociedade sempre despertaram a minha atenção. No decorrer da minha graduação em Licenciatura em Geografia participei de debates, palestras e afins que tratavam do lócus da formação docente relacionada à pluralidade cultural do espaço escolar, bem como da sociedade.

Partindo do pressuposto de que a formação dos professores deve ser continuada, refletir sobre a própria prática é um elemento aglutinador no processo engenhoso que infere na construção da identidade docente, nas escolhas metodológicas, políticas e éticas as quais são de suma importância para o professor. Segundo Freire (1998, p.44) [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O ato de ser professor está em constantes transformações e a construção da sua identidade docente sofre influências da globalização, já que os educadores trabalham em um ambiente multicultural. Segundo Arbache (200, p.46), uma vez apto a enfrentar tais situações, esses professores tendem a compreender, respeitar e valorizar as diferentes culturas de seus alunos fazendo com que as mesmas sejam ponto de partida para o seu aprendizado. Dessa forma, fica evidente que o espaço escolar é polissêmico e que as relações, normas e funcionalidades contidas nesse espaço são vivenciadas de formas diferentes pelos educandos, como também por educadores, gestores e demais membros, a depender da cultura que cada um possui.

Nas minhas experiências como professora pude perceber essa infinidade de culturas e de intenções ao passo em que as relações entre educador-educando ou entre educando-gestores se desenhavam conflituosas. Se de um lado o educando não aceitava as imposições postas pela escola ou pelo professor, do outro a escola e o professor não compreendiam as necessidades desse educando.

Em conversa com colegas de profissão, percebi que era complicado para alguns lidarem por exemplo, com alunos ciganos ou oriundos de comunidades quilombolas.

Por trás da “vista grossa” havia uma incapacidade em lidar com tais sujeitos, uma vez que os mesmos apresentavam culturas distintas. Por vezes ouvi e ainda ouço professores questionarem como é possível trabalhar com educandos gays com naturalidade. Por trás de um possível preconceito, há novamente a incapacidade em lidar com as diferenças, com o alheio, com o chamado “diferente”.

Ao que me parece as formações desses educadores não os preparou para estar diariamente frente a frente com uma infinidade de culturas e valores. Se por um lado se preparam para auxiliar o educando na construção do seu conhecimento, por outro não foram preparados para conhecer a vivência do outro e adaptar os conteúdos conforme as necessidades apresentadas. Ou seja, alguns educadores parecem não compreender as pluralidades que evidenciam a necessidade de compreender a escola, bem como outros espaços educacionais como um campo essencialmente multicultural.

Sendo assim, enquanto educadora, parece-me de suma importância analisar as relações postas nos espaços educacionais, a pluralidade que o constitui e buscar estratégias para construir práticas docentes significativas.

2. CULTURA E MULTICULTURALISMO: BREVE APRECIACÃO

A compreensão de cultura fundamenta e dá base ao multiculturalismo, sendo de fundamental importância tratar dos distintos conceitos atribuídos a mesma. O conceito inicial de cultura deriva do conceito de natureza. Historicamente a ideia de cultura é oriunda do rural e provoca a dialética entre o artificial e o natural.¹

Posteriormente, tal conceito ganhou uma nova significação, estando ligada a ideia de mente humana cultivada. Enquanto indivíduos detentores de capacidade auto-reflexiva, nos diferimos da natureza por ser possível a auto-reinvenção.

Em meados do século XVIII, o conceito de cultura ganha mais uma definição, tornando o mesmo relacionado a privilégios sociais. Em outras palavras, somente as classes favorecidas teriam acesso a cultura e seriam considerados cultos.

Canen (2001, p. 18) afirma que a cultura oral, chamada por Bosi(1992) e Brandão (1995) de cultura popular passa a fazer parte do conceito de cultura a partir do século XX, bem como as distinções e tensões entre as significações do conceito acentuam-se. Estado e cultura formam um par onde o primeiro governa e influencia o

¹ EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 205 p.

segundo. A escola é fruto dessa dialética uma vez que comporta ideologias, ditames sobrepostos pelos agentes governantes.

O multiculturalismo, bem como a cultura contemporânea possui uma ambigüidade característica, haja vista que de um lado se apresenta como um movimento reivindicatório dos grupos culturais dominados no intuito de terem o reconhecimento de suas formas e caracteres culturais dentro da cultura nacional.

Por outro lado, o multiculturalismo também pode ser compreendido, segundo (SILVA, 1999, P. 85) como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Imbricado às relações de poder que faz com que as pluralidades culturais estejam postas no mesmo espaço em convivência, o multiculturalismo torna-se um sagaz instrumento de luta política. Sob o prisma crítico as representações de categorias como gênero, classe social e raça são entendidas enquanto resultado de lutas sobre significações e signos, evidenciando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Sendo assim, as diferenças devem ser compreendidas por meio de uma política de significação. Para McLaren (2000, p. 131), um currículo crítico pode ser uma ferramenta no intuito de ajudar os educadores a explorarem as maneiras pelas quais educandos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação. Para, além disso, o viés crítico entende que o educador deve não apenas tolerar as diferenças, mas principalmente favorecer o diálogo entre as mesmas e os sujeitos.

Outro viés do multiculturalismo é o pós crítico, defendido por autores como Candau & Anhorn, 2000; Gonçalves & Silva, 1998; Canen, Oliveira Franco, 2000; Moreira, 2001, onde por essa perspectiva pode-se ajudar aos grupos com representação minoritária incluídos em um quadro de hierarquias, posicionados como subalternos a galgarem outro status nos espaços sociais. Para além disso, enaltece as identidades dos sujeitos, o que amplia as discussões de gênero, raça e etnia ao focar as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de desconstrução dos estereótipos e negações reproduzidas socialmente.

Dentre as correntes críticas do currículo, escolhi a visão pós crítica ou pós estruturalista por entender que a mesma dá conta de funcionar como política cultural e como prática de significação, tendo em vista que a mesma enfatiza o discurso ao invés da ideologia. Para, além disso, tal perspectiva proporciona ao aluno uma participação

mais ativa no processo de aprendizagem, pautando-se em uma organização democrática viabilizando a diversidade cultural.

3. (RE) PENSANDO O CURRÍCULO NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola é um espaço que tem como sua característica fundamental a diversidade cultural. É inegável a influência dos elementos culturais dos países hegemônicos na sala de aula, como por exemplo, os aparelhos tecnológicos, as vestimentas, o vocabulário, as músicas entre outras características, como afirma Cavalcanti (1999, p.21): “Quanto aos jovens, têm um jeito de se vestir, um corte de cabelo, uma linguagem, um modo de portar-se, e até gestos que homogeneízam comportamentos e excluem o diferente.”

O processo de globalização interfere também na construção da identidade docente dos professores, posto que esses enfrentam na sala de aula um ambiente caracteristicamente multicultural², o qual possui uma infinidade de temas, tais como: gênero, raça, novas formas de comunicação, exclusão social, manifestações culturais. A escola contém um grande arcabouço da diversidade cultural, visto que cada aluno é único, detentor de realidades e vivências distintas.

A partir da compreensão de que trabalhamos em um local no qual lidamos com realidades diversas, cabe a nós, educadores produzir um *currículo*³ que possibilite conhecer melhor os nossos alunos. Entendo que por meio da valorização do conhecimento extra classe, ou seja, o conhecimento do senso comum, que cada aluno transporta consigo, podemos destacar temas geradores para discussões.

Assim como Tomaz da Silva (2007) entendo que o currículo tem o objetivo de modificar as pessoas que vão segui-lo. Ou seja, não se configura apenas como documento, base de ensino, como tantos educadores tendem a usa-lo. O currículo não só pode como deve ser revisitado, reconstruído uma vez que não se finda, assim como a prática docente nunca estará pronta, acabada. O ato de ensinar implica em “[...] estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola.” (GADOTTI, 2000, p. 43) A mera reprodução de conteúdos não contribui para uma aprendizagem significativa. De forma contrária, diretrizes curriculares pouco

² Assim como Maclaren(2007) entendemos o multiculturalismo como uma forma de introduzir no *currículo* das escolas questões que problematizem as diversidades sociais, de gênero e étnicas.

³ Na obra “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”, o autor Tomaz da Silva (2007) afirma que o currículo tem o objetivo de modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo.

refletidas introduzem ainda que indiretamente conceitos equivocados, preconceitos, intolerância, dentre outras questões.

Segundo Canen (1999) um currículo multiculturalista pode ser construído a partir de alguns paralelos. O primeiro deles refere-se ao elo entre a pluralidade cultural mais ampla e a existente na sala de aula. Podemos entender como uma relação entre o global e o local. Não se trata de pormenorizar uma em detrimento da outra, mas de demonstrar que o local, o vivido, experimentado pelos educandos deve ser valorizado.

Refletir sobre as pluralidades existentes na sala de aula permite ao educador, assim como ao educando reconhecer as diferenças e respeitá-las. Para tanto, Canen (1999) acredita que a criação de disciplinas voltadas a trabalhar o multiculturalismo não é o ideal no que cerne à construção de um currículo multicultural. Engavetar conceitos apenas contribui para aprendizagens mecânicas, memorísticas onde os educandos pouco se envolvem.

Outro ponto apresentado pela autora diz respeito ao diálogo enquanto ferramenta fundamental para troca de conhecimento. Ora, se apenas o educador fala, transmite conceitos, dados, não há troca. Se o educando não consegue expor o que pensa, assim como participar efetivamente da construção do conhecimento de forma ativa o resultado é uma aprendizagem limitada. Abrindo espaço para o outro, para o que o outro pensa e tem a dizer é possível reconhecer e se aproximar da pluralidade. Mais que isso, torna-se mais fácil aprender a respeitar e conviver com as diferenças culturais.

4. ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo da minha graduação inquietei-me quanto à minha função enquanto educadora. Em meio a leituras sobre formação docente percebi que a minha inquietação tinha um motivo: era preciso se reconhecer enquanto professor para compreender o meu papel social. Após a experiência do estágio supervisionado tive a oportunidade de trabalhar como estagiária em uma escola pública na cidade de Feira de Santana. Ao longo de dois anos trabalhei com todas as séries do ensino fundamental e médio ministrando aulas de Geografia, História, Cultura Brasileira, Cultura Baiana, Filosofia e Sociologia.

A priori enfrentar a diversidade dos meus alunos não foi uma tarefa fácil, sobretudo devido à agressividade presente no comportamento de boa parte deles. Contudo, ao longo da minha experiência percebi que poderia me aproximar dos

educandos conhecendo o universo dos mesmos. Indo de encontro a alguns ditames estabelecidos pela escola me dispus a construir estratégias de aprendizagem que fossem significativas para os educandos. Para tanto, mais uma vez, precisei rever a minha prática, refletir sobre o meu fazer.

Ao possibilitar momentos de interação pude conhecer boa parte das realidades dos meus educandos e, constatei a importância do diálogo. Obviamente tal processo não foi simples, tampouco rápido. Precisei me despir de preconceitos, de juízos de valor para entender o universo multicultural da escola. A cada aula, a cada fala ou atitude de um educando eu era instigada a compreender a diferença, a conviver com a mesma e buscar estratégias de aprendizagem.

Recordo-me de um trabalho proposto para uma turma de 8º ano da disciplina Geografia cuja temática era urbanização. Notei que o tema não atraía a atenção dos educandos. Parecia chato, pouco interessante falar sobre as questões urbanas, sobre a cidade. Ao perceber tal cenário, desenvolvi um plano de aula que tratava da cidade de Feira de Santana abordando o seu processo de urbanização desde o começo até a atualidade. Por meio de fotos apresentei aos educandos um paralelo entre o que foi a cidade e o que ela se transformou.

Por conseguinte, investiguei os bairros onde cada educando residia e propus que, em grupo ou individualmente, cada um representasse seu bairro em forma de maquetes detalhando o máximo possível. A intenção era comparar as diversas formas de urbanização e a ligação entre o centro da cidade e os bairros. Utilizamos fotografias e maquetes para a representação dos bairros.

O resultado desse trabalho foi acima do esperado uma vez que consegui me aproximar do vivido por cada educando e, concomitantemente instiguei que os mesmos percebessem os seus respectivos lugares. Cada bairro retratado nas fotografias e maquetes feitas pelos educandos possuía uma cultura própria, costumes, predisposições. Uma das falas dos me chamou atenção e ficou marcada na minha memória: “Eu moro na favela e todo mundo diz que é feio, sujo, mas eu consegui mostrar na minha maquete de um jeito que ficou legal. Lá tem umas coisas bonitas que eu gosto.” Fiquei satisfeita em possibilitar aquele aluno perceber o seu lugar de vivência através do próprio olhar que não deve ser limitado por ditames midiáticos.

Em outra atividade, dessa vez numa turma de ensino médio na disciplina Cultura Baiana propus que trabalhássemos a religião no Brasil. Cada educando escolheria a religião que gostaria de estudar e formaria grupo com outros cuja escolha fosse afim. O

educando não precisava ser adepto de algum dos cultos. Bastava que tivesse o interesse em estudar uma das religiões e, ao final da unidade apresentasse o resultado em um seminário. Conseguimos formar três grandes grupos das seguintes religiões: católica, evangélica e candomblé.

Ao propor que estudassem em grupo, por escolha própria, permiti que os educandos dialogassem e expusessem seus gostos, seus pensamentos. Os preconceitos instaurados pareceram minimizados diante do sentimento de grupo, de pertencimento. Uma vez que, mesmo não sendo adepto um educando se predispôs a estudar o candomblé os adeptos da religião se sentiram encorajados a expor sua fé, explicar a história, os orixás. Nesse momento foi possível conhecer o outro a partir da sua crença.

O resultado dessa iniciativa foi satisfatório e, mais uma vez superou as minhas expectativas. Pude entender posturas, atitudes que na verdade eram formas de defesa. Uma aluna, adepta do candomblé ao final da apresentação me disse: “Eu nunca achei que poderia falar da minha religião numa escola. Eu me sinto melhor em dizer o que eu acredito. Quando se fala em escravidão eu fico sem graça. Sou negra e todo negro sofre. Se eu falar que sou do candomblé a coisa fica pior. Agora estou mais segura, sabe?” De fato, depois daquela aula os educandos passaram a se perceberem enquanto sujeitos diferentes, plurais. A partir daí respeitar o pensamento do outro se tornou uma tarefa mais fácil. Invariavelmente, a minha vivência, o meu olhar também foi modificado.

Outra vivência marcante nessa escola aconteceu em uma gincana que tinha como tema a África. Cabia aos professores trabalhar temáticas relacionadas ao continente africano alguns meses precedentes à gincana como forma de aproximar os educandos do tema geral da gincana. Intentando versar sobre a Geografia Cultural, escolhi o conceito de território étnico para possibilitar aos educandos o conhecimento acerca das singularidades dos sujeitos e, por conseguinte dos territórios dos mesmos.

Ao analisar fotografias de indivíduos de variados territórios da África os educandos perceberam que não havia homogeneidade. Ou seja, que a África não é constituída de apenas uma cultura, mas sim, de várias culturas que particularizam os africanos. Nesse momento, foi possível tratar o conceito de cultura tentando para a atenção quanto aos discursos universalistas que, subjulgam as culturas tidas como minoritárias. Assim como Sodré (1983), entendo que ao universalizar as culturas, os costumes reduzimos as diferenças a um equivalente geral, que no século XIX dá base ao racismo doutrinário.

Em uma das turmas de 6º ano, um educando depois de analisar uma fotografia de umas crianças negras africanas numa sala de aula e de descrever os indivíduos e suas características étnicas indagou-se sobre a sua própria identidade: “Até que eu pareço com esse menino. Eu sou negro, professora?” Ao reconhecer na fotografia, no outro, características similares as suas o educando estabeleceu relações e sentiu-se instigado a entender a sua própria etnia, os seus traços étnicos. Fez-se mister ir além do propósito da gincana e trabalhar com essa turma outras questões relacionadas a diversidade cultural.

Enquanto professora não estive amíúde em meio a esses processos. Assim como os educandos amadureci, refiz concepções, aguicei o meu olhar para compreender o outro, aprendi a tolerar. O desafio de criar estratégias para construir um currículo multicultural me possibilitou crescer enquanto pessoa e profissional. Defendo que esse processo de construção da identidade docente não se finda, mas se renova, amplia ao longo do fazer do educador. Sendo assim, a experiência vivida por dois anos nessa escola pública adiciona-se a tantas outras experiências que ainda terei diariamente no espaço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversidades culturais são responsáveis pela construção do espaço escolar, bem como pela construção identitária daqueles que o vivenciam. Segundo Oliveira (2006) o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações.

A identidade docente é altamente influenciada por essas situações inovadoras que perpassam por erros e acertos, até se concretizarem em situações favoráveis ao processo de licenciar. Assim como Seeger (2001) entendo que todo professor tem alguma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade.

Por meio da reflexão se faz possível compreender a práxis e, invariavelmente a influência das escolhas metodológicas, do currículo nos processos de aprendizagem. Sob tal prisma, a dialética entre educador e educando se faz possível. Ao passo em que reconheço a importância do outro estabeleço elos de compreensão e respeito.

A experiência relatada no presente trabalho foi de suma importância para o meu crescimento pessoal e profissional. Durante dois anos pude conhecer realidades diversas, crenças, ideias, anseios. Revi concepções, refiz posturas. Mais que isso, entendi que ser educadora consiste em uma conquista diária. A cada aula uma barreira pode ser transposta, um preconceito pode ser desfeito. E, assim, as relações construídas tornam-se mais humanas, a construção do conhecimento ganha novos sentidos e, por conseguinte a aprendizagem torna-se significativa.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBACHE, R.B . Ana Paula. **A identidade docente no contexto multicultural: implicações para o fazer pedagógico.** Revista de educação CEAP, Salvador, nº 30, p. 37-48, Set/ Nov 2000
- CANDAU, V.M.F. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação.** Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, nº 79, 2002. p. 125-161.
- CANEN, Ana.; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa,. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papirus, 2001. 240p. (Magistério : formação e trabalho pedagógico
- COSTA, M. V. (1999). **Currículo e Política Cultural.** In: COSTA, M. V. (Org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A.
- COSTA, Marisa C. Vorraber (Marisa Cristina) (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005, 205 p.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** 9 ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed. 2000
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 . Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf.
- HALL, S. , (1997). **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, n.18.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001

SANTANA, Marise de. **Educação e culturas:** trabalho docente com os pcn e a LEI 10639/2003. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **16** (1) 83-93, jun. 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SODRE, Muniz. **A verdade seduzida: Por um conceito de cultura no Brasil:** Rio de Janeiro, CODECRI, 1983.