

PROFISSIONALIDADES E PRÁTICAS DOCENTES MULTICULTURAIS: LUGARES POSSÍVEIS?

PROFESSIONALITIES AND MULTICULTURAL TEACHING PRACTICES: POSSIBLE PLACES?

Nádia Barros ARAÚJO¹

Charles Maycon Almeida MOTA²

RESUMO: Este artigo busca favorecer reflexões acerca da inserção da diversidade cultural nas práticas de sala de aula, tomando-a sob um enfoque multicultural, potencializador de abordagens educativas que se centrem nas discussões e demandas da realidade atual. A dimensão da profissionalidade docente é vista aqui como elemento central para esta mudança de lugar que a cultura, em suas mais distintas representações, precisa e tem começado a receber no espaço escolar. Todas as discussões são norteadas, metodologicamente, através de uma entrevista narrativa realizada com um professor da rede pública de ensino, bem como, respaldada em teóricos que tratam das temáticas: Formação docente, multiculturalismo, diversidade e identidade.

PALAVRAS-CHAVE: docência, multiculturalismo, profissionalidade

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, faz-se 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 oitenta e noventa, 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 PCNs e também em vários outros espaços sociais, inclusive em grupos sociais de resistência: Sem Terra, Afrodescendentes, indígenas, Feministas, etc.

Todos estes movimentos visam nos levar a perceber que somos sujeitos produtores de história e, portanto, cultura. Tais reflexões têm contribuído para percepções mais

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Jacobina, Jacobina, Bahia, Brasil. E-mail: leonardabarras@hotmail.com

² Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Jacobina, Jacobina, Bahia, Brasil. E-mail: charles-maycon22@hotmail.com

includentes dos sujeitos que constituem o espaço escolar, entretanto é necessário refletir a respeito de como os professores, enquanto agentes favorecedores destas mudanças vêm compreendendo estas questões e procurando estabelecer a relação teoria-prática em suas abordagens de sala de aula.

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.

Nossa escolha metodológica foi a pesquisa de campo (empírica), fundamentada a partir dos estudos dos autores João Álvaro Ruiz (1990) e Antônio Carlos Gil (2000), que apontam as potencialidades desse tipo de pesquisa e suas características e como essa metodologia torna a pesquisa mais rica e profunda, e também como pode ser integrada a vários outros dados recolhidos de outras fontes, tais como análise de documentos, filmagens, áudios, arquivos, ente outros. Como instrumento de levantamento de dados foi realizada entrevista narrativa com um professor da Educação Básica da cidade de Tapiramutá, interior da Bahia. Sinalizamos que a entrevista narrativa, atualmente, constitui-se em uma técnica muito utilizada nas pesquisas em educação, dada a potencialidade desse instrumento em oportunizar o conhecimento da experiência do indivíduo através do relato oral improvisado, uma vez que parte de questões norteadoras ou eixos geradores, ficando o sujeito livre para falar sobre o que julga ter maior relevância e significação.

Nesta perspectiva, nos debruçamos ao longo deste texto em reflexões sobre as demandas da profissionalidade docente diante da pós-modernidade, sob a perspectiva dos estudiosos Contreras (2012), Gatti (2007), Gatti & Barreto(2009), Nóvoa (1999), bem como no diálogo com a entrevista do professor da rede básica. Num segundo momento discutimos sobre práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva multicultural, sob a abordagem crítica, onde tomamos para fundamentação teórica estudos de Peter McLaren (2000), Canen (2007) e Candau (2011).

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DESAFIOS PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR MULTIREFERENCIAL

Pensar na Profissionalidade docente no contexto contemporâneo implica refletirmos sobre o papel da educação como propagadora das vozes das minorias que ao longo da história estiveram a margem, pensarmos nas diversas lutas e debates que têm

emergido das esferas sociais que trazem para o centro das discussões questionamentos sobre as estruturas hierarquizadas que foram construídas verticalmente para atender a uma ideologia dominante, elitista, segregadora e, portanto, excludente, na qual, “[...] 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 e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada de alteridade” (BHABHA, 2013, p. 134), evidenciada através de um currículo oficial que não possibilita uma ação dialógica entre os sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula.

Mediante tal contexto, temos a grande problemática que perpassa sobre como educar e como formarmos educadores capazes de atuarem de forma significativa diante das demandas atuais.

A Formação docente é mecanismo 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. Como professores, não podemos mais aceitar os resquícios da “[...] perpetuação de um ideário coletivo onde 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 em 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”.

Neste 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 (professor entrevistado) relata com muita precisão como se dá tal processo, refletindo a partir das categorias que trazem ao bojo de nossas discussões o diálogo sobre os termos 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, [...] como pensava que no próprio fazer docente, [...] é um processo

que você vai amadurecendo, [...] neste caso, fui adquirindo aí 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 também, então todos os cursos que tive oportunidade de fazer, além das disciplinas normais oferecidas na faculdade, também fiz outras formações complementares a fim de me ajudar a avançar mais na minha profissão, pois 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 [...]. (CARLOS, 2016).³

Coadunam-se a tais premissas as tessituras que os professores vão construindo no decorrer de seus percursos formativos, estando intimamente ligadas aos sentidos que estes estabelecem com 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.

Notamos, então, que o termo profissionalismo se expressa para atender as 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, remetemo-nos a um pensamento que se aproxima 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,

³ Professor de História do Ensino Médio.

o avanço intelectual que o próprio profissional docente deve buscar, partindo das condições reflexivas em que este se encontra no momento.

A partir dessas pressuposições, podemos compreender que ações fundamentadas numa proposta curricular multirreferencial nos possibilitará condições favoráveis para trazeremos ao centro da escola propostas pedagógicas multiculturais 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 no discurso de Carlos, professor de História do Ensino Médio.

[...] 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 [...].

A 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 inferir 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. En general crece la colaboración con la institución. Se sienten estimulados para formarse y desarrollar-se profesionalmente en contenidos específicos para las necesidades de desarrollo local, conocimiento cultural [...]. Descubren nuevos recursos pedagógicos propios de la localidad y adquieren mayores competencias en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje. Aumenta el respeto y compromiso con el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. (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 e cultural 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.

Compreendemos, 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 no desenvolvimento de práticas multiculturais no contexto escolar se atentando constantemente para as conjunturas afetivas, políticas, econômicas, sociais e culturais em vigência.

Neste sentido, 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 na nessa cultura popular. Eu acho que aí pode ser o caminho para uma educação de qualidade [...]. (CARLOS, 2016).

Nessa perspectiva, o professor traz à tona a pertinente reflexão de que não basta incluir por 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 o professor 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. (CARLOS, 2016).

O processo de trabalho com e para a diversidade precisa estar muito bem alicerçado pelo binômio teoria e 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 analítico-reflexiva por parte daqueles que constituem elemento central de todo esse processo: o docente.

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

Além das inúmeras discussões que nos são apontadas ao longo da entrevista com o professor da rede pública referente a formação docente, outro tema que aparece com enorme profusão é a ênfase dada ao trabalho docente sob a perspectiva multicultural, onde o professor deve se debruçar 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. (CARLOS, 2016)

Conforme estudos, o Multiculturalismo surge de reivindicações de grupos minoritários étnico-culturais, logo se trata de uma abordagem muito mais que acadêmica ou teórica. É um movimento que clama por luta social, cuja genealogia é da década 70 do século passado num contexto Europeu e Americano. No Brasil considera-se que as discussões sobre a pluralidade cultural vêm crescendo a partir dos anos 80, onde as principais preocupações ainda centram-se na luta incessante por dar visibilidade de direitos aos diversos grupos sociais que foram historicamente imolados, invisibilizados, como os negros, indígenas, Sem Terra, homossexuais, etc.

Vale sinalizar que há críticas e polêmica quanto ao multiculturalismo, devido, sobretudo, à descentralização das discussões em torno 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 à 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 (paradigma da privação cultural), Diferencialista (paradigma das Diferenças Culturais) e Intercultural (Paradigma da Diversidade Cultural), no entanto, nos apoiamos na perspectiva de Peter Maclaren (2000), 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, etc. Como nos propõe o entrevistado:

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 falo 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[...]. (CARLOS, 2016)

Inserido em meio às discussões sobre a convivência de diferentes grupos sociais no ambiente escolar, o professor deixa emergir sua preocupação com a desigualdade e a discriminação. Problematiza, assim, o lugar das práticas pedagógicas como meios de negação de 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 fomos 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 do todo escolar, sendo assim, cita como direcionamento para tais debates o Projeto Político Pedagógico da Escola, sem dúvida levando em consideração o caráter democrático, participativo e inovador que a construção deste documento exige. Conforme as palavras de Gadotti (1994, 579):

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)

Segundo o professor entrevistado:

[...] não está havendo porque também se pensou em outras práticas pedagógicas, 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 [...].

Notamos ainda grandes revelações no que tange ao papel do professor na atualidade, pois diante da relevância de 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 foi o que? Foi acumulado ao longo do tempo, também não é fácil para ele [...]. (CARLOS, 2016)

Pontos marcantes quanto às práticas pedagógicas referentes às diversidades, voltadas ao contexto brasileiro, foram apontados pelo professor entrevistado, especialmente quando fala acerca da 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 professor ao reconhecer os desafios que surgem perante a obrigatoriedade e também outras razões do contexto local, bem como fomos surpreendidos pelo olhar inovador e criativo que é proposto por ele, ao lidar com a diversidade cultural do seu contexto, onde 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.

[...] então 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 [...]. (CARLOS, 2016)

Evidenciamos também neste trecho concepções que o professor traz referente à diversidade, e 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 (2011) e Stuart Hall (2003), onde diversidade é concebida como uma construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação.

Em complementaridade com o paradigma multicultural, adentrando com mais profusão nas atividades didáticas, o ponto de vista das práxis pedagógicas inovadoras são importantes pontes 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 eurocêntricos. O professor sugere o trabalho com outras narrativas, além das histórias e literaturas canonizadas, como uma forma de proporcionar a contextualização da linguagem, de sentidos e singularidades de grupos sociais minoritários, desse modo, 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 pensando né, 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 [...]. (CARLOS, 2016)

A preocupação em trabalhar e visualizar os grupos minoritários e marginalizados é sem dúvida um ponto chave no fazer deste docente. Seu trabalho vai na perspectiva de refletir sobre as identidades culturais, pelo viés de legitimação, para além das ideias eurocêntricas e homogeneizantes.

[...] pensar isso, questões de África mesmo, vários momentos em pensei e trabalhei com a literatura africana, então cinema africano, musica africana, então tudo voltado então para o africano, pensar o que? O negro como africano, o afro-brasileiro, não mais vê-lo como coitado, como vítima, mas pensar o negro como sujeito histórico também, pois ele tentou resistir, houve um processo de conflito e negociação durante a escravidão, são essas práticas, o nordestino mesmo, pensar o nordestino, que é o nordestino? Trabalhei com os grandes clássicos da literatura brasileira: Graciliano Ramos, Raquel Queiroz, o próprio Gilberto Freire, falou do mito da democracia racial, então pensar como se deu o processo de construção da identidade brasileira foi pensada, então o mito das três raças, então porque durante tanto tempo a escola valorizou apenas a brancura e os outros sujeitos ficaram excluídos desse processo de ensino e aprendizagem? E isso deve ser feito durante toda uma prática, não apenas em momentos pontuais [...]. (CARLOS, 2016)

Diante de todos os saberes apresentados ao longo da entrevista, certamente podemos afirmar 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, onde precisamos problematizar inúmeras demandas e esferas: a formação do professor; a seleção dos conteúdos e temas norteadores; as metodologias de ensino; as relações com os sujeitos do ensino-aprendizagem; a imersão da comunidade no contexto escolar, dentre tantos outros imperativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes expostos pelo professor durante a entrevista foram enriquecedores, nos sinalizou para a vasta leitura deste docente quanto às demandas atuais que se ancoram em teorias e temáticas recentes que são citadas ao longo do seu discurso de forma muito segura, tais como a formação docente, educação contextualizada, o mito das três raças, hibridização cultural e identidade, multiculturalismo, obrigatoriedade da inserção do

que prega a Lei 11.645 nos currículos escolares, além de socializar nomes de estudiosos e escritores da contemporaneidade, como **Davi Yanomami**, Zigmund Bauman, Gilberto Freire, Marcos Terena, dentre outros. O mais valoroso foi percebermos que estas leituras são ressignificadas e transpostas em suas práticas cotidianas.

Sabemos que não podemos generalizar os resultados com qual nos deparamos no presente esboço, tendo-se em vista as suas limitações e que a entrevista foi realizada apenas com um professor. Sendo assim, o quantitativo é extremamente efêmero diante da vastidão de docentes do nosso país com dimensões continentais. No entanto, emergiu ao longo da narrativa do professor que já se inicia uma percepção crítica quanto a posturas norteadas por ideologias monoculturas, inicia-se um momento de discussões multiculturais, marcadas por uma percepção do sujeito enquanto agente histórico e cultural.

Todavia, romper com práticas escolares cristalizadas não é uma tarefa simples e fácil, principalmente porque estas estão muito bem alicerçadas em antigos entornos formativos e sociais de uma parcela bastante significativa dos docentes que ora desenvolvem tais práticas. Destarte, a dimensão formativa docente, enquanto lugar da profissionalidade que tem a prática norteada pela criticidade e autonomia, mostra-se como elemento fundamental para o favorecimento de reflexões que venham repercutir em práticas que, de fato, potencializem as diferenças.

Uma vez que, nas últimas três décadas, diversos grupos sociais, que por muito tempo foram denominados minoritários, têm se destacado por atitudes de conclamação por mudanças e pela busca do reconhecimento de direitos de lugares e, por conseguinte, que as formas como as singularidades precisam e merecem ser vistas, em detrimento de olhares homogeneizantes; a escola não pode negar-se a olhar para estas questões e continuar a perpetuar práticas que as exclui do centro de suas discussões mais pertinentes. Neste novo cenário, não cabe mais posturas que invisibilizem, neguem e silenciem, ao invés de potencializar as diferenças que caracterizam a sociedade e, logo, a escola.

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 corrermos o risco de folclorizar, ao invés de reconhecer para o fortalecimento.

ARAÚJO, Nádya Barros; MOTA, Charles Maycon Almeida. Professionalities and Multicultural Teaching Practices: possible places? *ORG & DEMO* (Marília), v. 18, n. 2, p. 69-82, Jul./Dez., 2017.

ABSTRACT: This article seeks to favor reflections about the insertion of cultural diversity in the classroom practices, taking it under a multicultural approach, potentiating educational approaches that focus on the discussions and demands of the current reality. The dimension of teaching professionalism is seen here as a central element for this change of place that the culture, in its most different representations, needs and has begun to receive in the school space. All discussions are methodologically guided through a narrative interview conducted with a teacher of the public school system, as well as supported by theorists who deal with the themes: Teacher education, multiculturalism, diversity and identity.

KEYWORDS: teaching, multiculturalism, professionalism

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da 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/l11645.htm>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez., 2011.
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação & Política. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- MACEDO, Roberto Sidney. Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- READY, Carolina Hirmas. Educar e la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia inovadora en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Santiago do Chile. v.2, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Submetido em: 15/02/2016

Aceito em: 27/08/2017