

# MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA UMA SOCIEDADE MAIS SOLIDÁRIA.

Kátia Mota\*

“Os que vêem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que vêem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade”. (MORIN, 2000:57)

## RESUMO:

Defendendo a Pedagogia Multiculturalista como uma resposta positiva ao atendimento educacional de grupos culturalmente minoritários, a autora desenvolve dois subtextos inter-relacionados que sustentam um diálogo entre questões teóricas e possibilidades de transformação da prática pedagógica. São apresentados alguns paradigmas conceituais introdutórios para o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com enfoque multiculturalista, ao mesmo tempo em que são relatadas situações reais de encontros de professores. São discutidos valores, crenças e atitudes em sala de aula que estimulam a construção de projetos pedagógicos direcionados para a inclusão da diversidade cultural no cotidiano escolar.

**PALAVRAS CHAVES:** diversidade cultural - pedagogia multiculturalista - oficinas pedagógicas.

## ABSTRACT:

In defense of Multicultural Education as a positive answer to the educational needs of cultural minority groups, the author develops two interrelated sub-texts which sustain a dialogue between

---

\*Professora da Pós-Graduação “Educação e Contemporaneidade” da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); doutora em Letras/Estudos Luso-Brasileiros – Brown University, E.U.A.; pesquisadora em Interculturalidade e Educação Lingüística. Tel.: 2456133 / 3346242.

theoretical issues and possibilities of transformation of school practice. Some introductory conceptual paradigms are presented for the development of teachers workshops with focus on multiculturalism; at the same time that some situations extracted from teachers meetings are reported. Classroom values, beliefs and attitudes are discussed in order to reinforce the construction of pedagogical projects towards the inclusion of cultural diversity in everyday school activities.

**KEY WORDS:** cultural diversity - multicultural pedagogy - teachers' workshops.

### **INICIANDO A CONVERSA: MULTICULTURALISMO, MOTIVAÇÕES E INTENÇÕES.**

Comecei a me interessar pelos estudos multiculturalistas em educação a partir de 1995 quando, como doutoranda em uma universidade norte-americana, tive acesso a pesquisas etnográficas envolvendo minorias etnolingüísticas em escolas públicas do país. Os estudos apontavam, sobretudo, para a ocorrência de desvantagens (cultural, lingüística, afetiva, social) que essas minorias (cada vez mais numericamente crescentes) apresentavam em relação aos alunos "regulares". Tive oportunidade, naquela época, de participar de pesquisas de campo com crianças e adolescentes provenientes de países de língua portuguesa; claramente pude observar que o baixo aproveitamento escolar desses alunos não estava apenas relacionado à questão lingüística, mas muito mais aos valores de vida, às expectativas sociais, às práticas discursivas, às relações interpessoais, enfim, tudo que marcava um forte distanciamento sócio-cultural entre as suas comunidades de origem e o universo escolar.

Na tentativa de se estabelecer parâmetros de equidade educacional, os modelos de educação

multicultural vêm buscando, sobretudo, maior participação no gerenciamento das escolas, assim como revisão dos materiais didáticos e de posturas pedagógicas no sentido de refletir a diversidade cultural a fim de atender aos diversos grupos considerados marginalizados pela cultura hegemônica: raciais, sociais, étnicos, lingüísticos, religiosos, de gênero, de "dificuldades" físicas e mentais.

No Brasil os movimentos de inclusão social vêm sendo reconhecidos nos meios educacionais a partir da década de 80, mas somente em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que se oficializa uma política curricular que pretende incorporar, como tema transversal, a pluralidade cultural. Registrando a ocorrência de desigualdades sociais, o documento admite a necessidade de se adotar medidas educacionais que promovam a desconstrução de valores, atitudes e discursos ideológicos atrelados a preconceitos e discriminações.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação

racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. (PCN, vol. 10, p. 22)

Apesar do número crescente de pesquisas que vem dando visibilidade a ocorrências de preconceitos/discriminações em sala de aula e de publicações que apresentam propostas pedagógicas transformadoras dessa realidade, parece que ainda falta muito a caminhar no sentido de se construir uma comunidade escolar multicultural, mais justa e mais solidária. Recentemente, por exemplo, fiquei assustada ao ler os episódios registrados em uma pesquisa feita em duas escolas de comunidades negras de Salvador (Silva, L. M. G. 2003):

Dois alunos (um menino e uma menina) se tratavam através de apelidos: o menino era chamado de “negro preto do bozó” e a menina, “Parmalat branca azeda”. Diante de atitudes de insistência e irritação contínuas, “a professora sempre reagia rindo muito e dizendo para a turma que isso acontecia porque os dois se amavam e sempre procuravam um jeito de falar um com o outro e o futuro deles seria o casamento. Ela desqualificava o conteúdo racial do fato, banalizando-o e afirmando que ali ninguém era racista” (SILVA, L. M. G.p.131)

A narrativa de uma professora ao contar a história da sua família: “Meu avô italiano veio para o Brasil. Aqui conheceu minha avó. Ele era lindo e loiro de olhos verdes e feições finas. Se encantou por aquela negra de pele bem escura, de lábios muito grossos e feição fechada, beirão caído (ela gargalhou e as crianças riram, algumas constrangidas). Ninguém entendeu o que meu avô viu na minha avó, já que os dois eram tão diferentes. Mas tiveram filhos. Graças a Deus saíram claros e com as características do meu avô. Quando ele morreu, minha avó casou de novo com um homem igual a ela e teve mais filhos, todos, agora, iguais a eles”. Para agravar ainda mais o discurso altamente preconceituoso, a professora, durante a narrativa, chamava alunos para exemplificar a cor da pele de seus familiares. ((SILVA, L. M. G p.131)

p. 135).

“quando os alunos tentavam explicar o significado da expressão “pular carniça” (nome de uma brincadeira infantil), um aluno disse que era só colocar Gal, uma colega negra, no chão e pular por cima dela, pois ela era a própria carniça. Nesse momento, outros alunos trouxeram a idéia de associar a palavra “carniça” a urubu, afirmando que este é um animal que só apresenta aspectos negativos por ser preto.” ((SILVA, L. M. G.p.131).

Diante de situações como as citadas, percebemos a urgência de serem incluídos na formação do professor cursos de conscientização multicultural que os levem a repensar seus valores, crenças e atitudes pessoais e que venham a ajudá-los a transformar a realidade social de nossas escolas. Em uma dimensão mais ampla, Morin (2000:76-7) assinala a necessidade de os educadores ajudarem a formar no educando quatro tipos de consciência: (a) a antropológica, que reconhece a unidade na diversidade; (b) a ecológica, que promove a convivibilidade entre todos os seres vivos da Terra; (c) a cívica terrena, que desenvolve a responsabilidade e solidariedade para com todos os habitantes do Planeta; (d) a espiritual, que nos permite o auto-conhecimento, a crítica construtiva e a compreensão da condição humana.

### **RELATOS SELECIONADOS: MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

Em um recente curso de aperfeiçoamento de professores sobre educação multicultural, as atividades foram iniciadas, em forma de provocação consciente, quando a instrutora solicitou aos participantes que, em grupos, relatassem experiências reais de sala de aula que

pu dessem ilustrar discriminações, atitudes preconceituosas em geral. Iniciando a tarefa, os grupos demonstravam sensações de desconforto, de perplexidade, de desapontamento diante do que foi proposto. Surgiam vozes tipo “Fazer o quê?”, “Mas que preconceito?”, “Discriminação racial, é? Eu nunca presenciei nada”. Instalou-se uma atmosfera lacunar, um estado de irritação geral diante da voz da instrutora que martelava o tempo de finalização da tarefa. Logo depois alguém levantou a voz, dirigiu-se para ela e perguntou: “A senhora acha que somos racistas? A senhora concorda com a política de cotas?” Evitando dar respostas prontas, as perguntas foram jogadas de volta para a turma e, em segundos, o silêncio era substituído por vozes atropeladas, comentários em duplas, em trios, olhares emudecidos. Registrava-se, então, mais uma vez, a dificuldade que temos de enfrentar as nossas dúvidas, de desmascarar as nossas próprias crenças, de sustentar os nossos desafios e enfrentamentos diante das diversidades.

Quase sempre esse é o cenário que se observa em um primeiro momento, quando, ao debatermos questões relacionadas a preconceitos, desigualdades, discriminações e injustiças no nosso espaço escolar, os professores ou silenciam-se ou buscam argumentos na tentativa de negar as acusações. Parece que a melhor estratégia, então, é não tentar contradizê-los ou convencê-los de nada – a angústia se instala, o ecoar de suas próprias vozes confundem seus pensamentos. Tudo fica reticente...

A invisibilidade do racismo tem sido uma das maneiras de garantir e legitimar a sua perpetuação no Brasil. Assumindo uma postura franca, mostrando a fisionomia do racismo sem nenhum retoque, estariam os atores sociais realmente se posicionando

contra ele e se comprometendo com a sua erradicação. (SILVA, M.J.L. 2000: 147).

Após o silêncio, as coisas vão se (des)organizando quando passamos a fazer uso de jogos interativos e de relatos de pesquisas, permitindo aos professores o distanciamento emocional necessário para que possam perceber ocorrências várias que marcam as relações discriminatórias na escola: imagens representativas de alunos que se formam a partir de suas características físicas, suas histórias de vida, suas tradições culturais, suas experiências escolares anteriores, tudo que interfere na sua auto-estima, no seu progresso escolar, nas expectativas de aprendizagem por parte do professor, nas relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, na postura de avaliação do professor; enfim, no investimento social que a escola faz em cada um desses alunos. Identifica-se, então, a presença forte de estereótipos, de valores pré-concebidos, de atitudes mascaradas, tudo que aponta para a necessidade de o professor investigar a si próprio quanto ao conhecimento crítico do seu desempenho profissional em sala de aula e de adotar uma política emancipatória.

Os debates vão acontecendo e os professores vão se posicionando cada vez menos defensivos e mais questionadores; surge, então, a força da voz do professor, sujeito da sua própria história, da sua trajetória profissional, do seu desejo de educar. No entrelaçamento dessas vozes, em trocas de intenções e impedimentos, os discursos vão se configurando, os grupos vão se fortalecendo, criando confiança e solidariedade. É daí, então, a partir do resgate da história social do professor, do processo de auto-conhecimento, que se possibilita a reflexão sobre a sua prática pedagógica, que surge a motivação interna

para compreender os pressupostos básicos do multiculturalismo e sua aplicação na sala de aula.

É nesse cenário de entrega, de busca, de fortalecimento do diálogo, que a pedagogia multiculturalista se instala. Entendo, assim, que a compreensão e a adoção dessa proposta não se estabelecem por um simples programa de ação nem pela imposição de uma legislação; tornam-se, sim, resultantes de um caminhar contínuo de busca para uma participação efetiva dos educadores no processo de transformação social.

### **EDUCAÇÃO MULTICULTURAL, ENFOQUES E DIRETRIZES.**

Reconhecendo que a multiplicidade de identidades, de patrimônios culturais da humanidade, torna-se cada vez mais visível na sociedade contemporânea e que as relações de poder vêm historicamente favorecendo alguns grupos em detrimento de outros, voltamos para a possibilidade da reformulação do fazer cotidiano da escola, buscando a inauguração de um novo território em que a prática cooperativa das atividades escolares promova o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize o acolhimento das diferenças como ponto de partida para a instalação de uma sociedade mais solidária.

A abordagem multiculturalista pretende, assim, recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores. Em outras palavras, a pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e na do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização

dos saberes e assumindo, através da prática dialógica, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional.

Dois conceitos introdutórios precisam ser definidos para que melhor se estabeleça o campo de ação do multiculturalismo: cultura e identidade. O primeiro comporta, sem dúvida, uma larga abrangência de referências; prefiro, no entanto, assinalar aquela que define a palavra “cultura” na perspectiva antropológica, a qual incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos. Enfatiza a sua dimensão simbólica, minimizando o seu caráter essencialista (o que ela *é*), mas reforçando o caráter performático (o que ela *faz*), como os grupos constroem e transmitem suas práticas sociais. Para o segundo conceito, o de identidade, reconheço a dificuldade de conciliar suas múltiplas interpretações, mas ressalto aqui os valores de pertencimento e interação social; nesse sentido, retomo a colocação de Weeks (em Cavalcanti 2001:107), que define “identidade” como “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais...Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias”. Ressalta-se, assim, a ênfase no dinamismo, na mutabilidade e na continuidade do processo de construção de identidade.

O termo “multiculturalismo”, de acordo com McLaren (2000), é bastante polissêmico pois abrange posturas ideológicas que se configuram em quatro tendências: a) conservadora (é usado apenas como ponto de partida, mas a meta é a assimilação, a homogeneização); b) humanista liberal (consiste na

criação de programas específicos para atender grupos socialmente marginalizados no sentido de promover a igualdade intelectual); c) liberal de esquerda (compõe-se de movimentos de resistência que fortalecem as diferenças culturais, desprezando a cultura dominante); d) crítico/revolucionário: (busca o comprometimento com uma política de crítica e justiça social a partir de uma agenda de transformação).

Para fins didáticos, podemos ilustrar cada uma dessas tendências com exemplos de situações específicas. Adotando uma postura conservadora, estão os programas de educação bilíngüe com minorias etnolingüísticas nos quais predomina um modelo de transição entre a língua materna e a segunda língua - a primeira está presente apenas nos primeiros anos escolares, camuflando, de uma certa forma, o caráter assimilacionista da escola - e os componentes culturais situam-se, na verdade, como elementos folclóricos ou exóticos do currículo escolar. A segunda tendência, a humanista liberal, também comporta um forte componente de assimilação, considerando que atua muito mais com programas de remediação sem qualquer renovação nas estruturas curriculares do sistema educacional. É o caso dos cursinhos de pré-vestibular para jovens de classes populares e afrodescendentes; o sucesso acadêmico vai ser resultante de uma aceleração da aprendizagem dentro dos referenciais culturais da classe dominante. A terceira tendência, a postura liberal de esquerda, ao promover programas de manutenção no próprio grupo de origem, favorece o etnocentrismo e um certo "elitismo populista" em que se estimulam as "culturas de testemunho"; é o que acontece, por exemplo, em projetos pedagógicos em certas escolas norte-americanas que, devido à alta concentração de estudantes homossexuais, decidem só contratar

professores também homossexuais. A quarta tendência, a pedagogia crítico-revolucionária, defendida por McLaren, assume um modelo amplo de transformação do espaço escolar em que os educadores, atuando como intelectuais comprometidos com a justiça social, redimensionam seu papel social e suas práticas pedagógicas no sentido de promover a inclusão da diversidade e a construção de uma sociedade em que as relações de poder possam ser mais harmonicamente distribuídas. Essa última tendência parece configurar-se como um ideal imaginário e inatingível, mas nela estão atuando, como fez Paulo Freire, todos os educadores que não só têm a esperança, mas também acreditam na possibilidade. Continuo, então, este texto na intenção de tecer possíveis caminhos que possam demarcar os primeiros passos dessa tão urgente trajetória.

O modelo de educação multicultural, seguindo a visão crítica/revolucionária, incorpora, segundo Banks (1993:23), quatro campos de ação:

- integração de conteúdos: estimular a inserção de conteúdos e materiais didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural;
- construção do conhecimento: ajudar o aluno a entender, investigar e analisar as formas como as disciplinas escolares têm sido orientadas dentro de pressupostos teóricos, esquemas referenciais, perspectivas e vieses que fazem parte de determinadas tradições culturais, as quais determinam a construção do conhecimento;
- pedagogia da equidade: modificar os padrões de ensino e de observação e avaliação do processo escolar no sentido de facilitar a aprendizagem de estudantes provenientes de grupos subalternizados socialmente.
- empoderamento da cultura escolar: promover

a equidade educacional, redimensionando a distribuição do poder na estrutura organizacional da escola, incluindo a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar.

Para atender cada uma dessas dimensões, precisamos compreender suas verdadeiras justificativas e intenções, pois muito facilmente podem ser mal conduzidas a partir de interpretações errôneas que resultam em discursos polêmicos e desviantes. De forma bem resumida, vejamos exemplos que possam facilitar o esclarecimento de algumas questões críticas.

A primeira dimensão é a que mais comumente vem sendo adotada através da reformulação de conteúdos curriculares e materiais didáticos, de inclusão de novas datas no calendário de comemorações etc. Percebe-se, contudo, que esse movimento ainda é extremamente insignificante: conteúdos são acrescentados, como o que prevê, por exemplo, (na lei federal sancionada em 10/01/03) a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular, mas faltam professores para ensinar; os livros didáticos tentam inovar apresentando ilustrações que representam diversos grupos étnicos, mas os autores ainda usam lentes monoculturais e os leitores são treinados para uma compreensão linear dos textos, sem qualquer perspectiva crítica; outro exemplo dessa ação inexpressiva é o das datas comemorativas de tradições étnicas, como o Dia do Índio, que são largamente celebradas ainda dentro de uma visão folclórica ingênua.

Nessa perspectiva, a produção de livros didáticos continua se posicionando bem distante de uma abordagem multiculturalista autêntica. Mesmo considerando os avanços de qualidade textual, em

decorrência da experiência de avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático / MEC), a produção ainda é muito pobre em relação ao universo cultural explorado: percebe-se a quantidade excessiva de estereótipos sociais, de discursos ideologicamente comprometidos com valores de consumo e de competitividade, de atividades que pouco estimulam a interação cooperativa, de linguagens artificiais e distantes da realidade dos alunos, sobretudo daqueles provenientes de classes populares. A produção de livros paradidáticos e de literatura infanto-juvenil, entretanto, tem investido mais acentuadamente na perspectiva multiculturalista, mas esses livros, na verdade, pouco chegam às salas de aulas ou são muito pouco recomendados por professores não familiarizados com essa abordagem.

A segunda dimensão pretende expandir a visão que se refere à construção do conhecimento, requer do professor maturidade intelectual como leitor do mundo e da palavra, pois exige dele a compreensão da historicidade do conhecimento, das relações de poder que se estabelecem no mundo científico, do caráter polissêmico inerente a cada texto, do processo de construção do saber a partir de diversos paradigmas culturais. Nessa dimensão, pretende-se reforçar, sobretudo, a criatividade do aluno, sua capacidade investigativa, sua autonomia reflexiva, sua competência de leitor crítico. Infelizmente estamos longe de atingir tais metas porque, na verdade, o professor/a escola ainda estão muito presos aos

---

<sup>1</sup> O conceito “Educação bancária” é introduzido por Paulo Freire, ao comparar a educação tradicional a um sistema bancário, comentando que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. O conceito é amplamente discutido no capítulo 2 de “Pedagogia do Oprimido”.

conteúdos previstos para cada série, com pouca flexibilidade metodológica e rigidez de tempo para atender ao rol de conteúdos incluídos em cada unidade pedagógica. Ainda vivemos, na prática, uma educação bancária<sup>1</sup>, de acúmulo de informações memorizadas e pouco se investe no processo real da construção do conhecimento.

A terceira dimensão, que defende a garantia de valores de equidade em educação, busca a inclusão das diferenças individuais e grupais, rompendo com modelos pedagógicos que exercem a homogeneização, que buscam fórmulas pasteurizadas, que impõem formas rígidas de aprender e de ensinar. Exige, por outro lado, transformação nas interações comunicativas entre professores e alunos e na arquitetura do espaço escolar no sentido de promover a integração cooperativa do grupo, a adoção de práticas pedagógicas que atendam aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, o redimensionamento das expectativas de sucesso/ fracasso escolar. Pretende-se, assim, que, em cada sala de aula, todos encontrem o seu lugar, a sua voz e sejam dadas oportunidades para desenvolver o potencial de aprendizagem de cada um. Busca, dessa maneira, uma abordagem transformadora que estimule a modificação estrutural do currículo para possibilitar múltiplas visões de conceitos, aspectos, eventos e temas provenientes de diversas perspectivas étnicas e culturais. Na verdade, podemos até observar algumas poucas mudanças significativas nas nossas escolas com referência à modernização do espaço físico, à inclusão de computadores e outras tecnologias. Entretanto, o que podemos afirmar sobre as relações interpessoais? Constatamos facilmente que quase nada evoluímos quando nos reportamos às interações sociais, às práticas discursivas em sala de aula, aos papéis desempenhados pelos professores e alunos.

Testemunhamos, ao contrário, que estamos vivendo uma séria crise de ameaça aos direitos humanos. Precisaríamos reforçar a importância da educação de valores como peça fundamental para que haja compreensão e integração entre identidade e alteridade; desta forma, o convívio com as diferenças pode vir a ser uma oportunidade de fortalecimento tanto da individualidade como da coletividade.

A quarta dimensão, que se refere ao empoderamento da escola, vem buscar a autonomia, a construção de uma comunidade em que todos os membros se sintam participantes, atuantes no cotidiano. Adotando a pedagogia cooperativa, os papéis sociais dentro do grupo escolar são flexibilizados, as ações são decididas em negociação, as regras de convivência são compartilhadas e as responsabilidades são assumidas e cobradas por todos. O sucesso de cada um é fator decisivo para o bem-estar geral. Trata-se de uma abordagem de ação social em que os estudantes tomam decisões sobre questões sociais e articulam ações no sentido de buscar soluções.

Percebemos, entretanto, que, na verdade, ainda vivemos uma escola hierarquizada em que o poder de decisão se concentra nos setores técnico-administrativos; o professor, por razões várias (formação profissional deficiente, descompromisso social, baixos salários, excesso de horas de trabalho, número excessivo de alunos em sala, entre outras), não consegue refletir criticamente sobre as questões curriculares nem compartilhar ou negociar reformulações com o corpo técnico-administrativo, alunos ou



famílias. Acentua-se, assim, a fossilização da estrutura organizacional da escola.

## **ABRINDO CAMINHOS, CRIANDO OFICINAS PEDAGÓGICAS PRODUTIVAS.**

Retomando a segunda parte deste texto, continuo a narrar os “relatos selecionados” de oficinas pedagógicas. A partir da leitura reflexiva de textos em educação multicultural, os professores assumem, a princípio, uma postura de desconfiança, de descrença, mas também de curiosidade, de vontade de mudar. Avançamos, então, para um trabalho vivenciado em que, através do resgate da própria história pessoal e profissional do professor e do reconhecimento da realidade sócio-cultural dos alunos, propomo-nos a enfocar as seguintes metas:

- conscientização crítica do professor sobre interculturalidade;
- acolhimento da diversidade cultural;
- construção de projetos pedagógicos com perspectiva multicultural.

Acompanhando oficinas pedagógicas na área de linguagem, tenho, cada vez mais, observado possibilidades e vantagens na adoção da pedagogia multicultural; mais do que isso, venho me encantando com o potencial de criatividade dos professores, com o entusiasmo e espírito de cooperação que eles demonstram na execução dos projetos, com a alegria de (re)descobrir o prazer de ser professor, com o compromisso social que eles (re)assumem no cotidiano da escola.

Nesse contexto, o “curso de aperfeiçoamento” passa a ser uma experiência vivencial de

desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do professor e do seu potencial de criatividade, de propor soluções, de assumir autoria de projetos. Cria-se, assim, uma comunidade de educadores comprometidos, ansiosos para elaborar e trocar projetos, receber sugestões, experimentar novas possibilidades de (re)aprender a ensinar. Com esse espírito de esperança, finalizo este texto descrevendo a sessão conclusiva da última oficina de diversidade lingüístico-cultural envolvendo 43 professores de Língua Portuguesa, apresentando duas construções do grupo, em que se enfoca a violência à mulher e, através do estudo da língua, salienta-se a preocupação com a formação integral do aluno, buscando valorizar aspectos éticos e estéticos.

- Uma banda de música *rap*, composta de alunos de uma escola pública de Salvador, entra na sala de aula, trazendo a energia dos adolescentes, com suas roupas provocativas, a marcação forte da sua dança, o som contagiante dos seus tambores, as letras agressivas das suas músicas. A professora, orgulhosamente, apresenta seus alunos ao grupo e começamos, então, o debate entre professores e alunos sobre a expressão musical que eles trazem. Observo o tom participativo da conversa, o despertar do interesse em conhecer as opiniões, os valores, as intenções desses jovens; os professores, perplexos e entusiasmados, passam a argumentar, questionar, contestar e os alunos sustentam o debate. A aula prossegue com uma atividade de análise textual de uma das músicas composta pela banda, a professora enfoca o tema “namorada, mulher amada”, os alunos são solicitados a fazer um levantamento dos adjetivos usados em referência à mulher. Aos poucos, a gramática do texto se insere na vida, os alunos vão percebendo o caráter performático das palavras, os significados expressos, os tons de discriminação e

machismo com que se referem à mulher, a postura ideológica que se manifesta através do discurso. Finalmente, aceitam fazer um exercício gramatical em que experimentam trocar os adjetivos por outros mais politicamente corretos; nesse processo de construção textual vão identificando a dificuldade de encontrar novas palavras, de mudar de visão, de sair dos padrões pré-estabelecidos. Os alunos compartilham seus textos com os professores, as cadeiras são arrastadas formando pequenos círculos, entre falas e risos, vão organizando suas propostas. O tempo se esgota (nem percebemos) e a tarefa vai ser continuada numa próxima aula.

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. Mais do que sucesso acadêmico, esse ensino empurra o estudante para o sucesso social e cultural. (Ladson-Billings, G. e Henry, A. 2000:51)

- Recortes de páginas policiais de jornais locais são trazidos para a sala, os professores se agrupam, selecionam textos e discutem sobre a violência urbana, organizam um mural, identificam os casos de violência doméstica em que as mulheres são as principais vítimas. Decidem levar esse material para a sala de aula, na tentativa de que os alunos possam relatar suas experiências, pesquisar sobre serviços de apoio às vítimas, entrevistar profissionais, criar textos diversos, enfim, posicionar-se criticamente. O projeto vai se expandindo, novas idéias são acrescentadas e surge uma proposta aplicada à literatura: o texto escolhido foi o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, que narra um episódio de

violência em que a personagem feminina, em um encontro clandestino com seu amante, é envolvida pela sua voz sedutora, pelo discurso sutil e maquiavélico, que, de forma surpreendente, a conduz para o momento e local precisos para se tornar mais uma vítima de um crime “de amor”. A leitura do texto envolve o leitor do princípio ao fim, os professores identificam a coincidência do texto com a telenovela “Mulheres apaixonadas” (de Manoel Carlos e Ricardo Waddington), pois, nos dois textos, a vítima chama-se Raquel; decidem fazer uma análise intertextual (conto e novela de TV) em que se propõem a registrar o discurso machista do agressor. Esse projeto foi levado em várias turmas de segundo grau, trocamos, via internet, comentários relatando as reações positivas dos alunos. Uma professora de inglês expandiu o projeto incluindo, na sua aula, a música *Behind the wall*, de Tracy Chapman, em que a violência é assistida por toda a vizinhança, mas silenciada pelo medo da denúncia.

“Em síntese, a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais”. (Canen e Moreira 2001: 36).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- BANKS, J. & Banks, C. *Multicultural Education – issues and perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1993.
- CANEAU, V. M.F., “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação”, *Educação & Sociedade*, n. 79, pp. 125 – 162, 2002.
- CANEN, A. & Moreira, A.F. (orgs.) *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- CAVALCANTI, Marilda. “Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais, em Cox, M. I. e Assis-Peterson, A.A.(orgs) *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 105-24.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Gollnick, D. & Chinn, P. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. New York: Macmillan, 1994.
- LADSON-BILLINGS, G e Henry, A. “Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora Africana nos Estados Unidos e Canadá, em Trindade, A. L. da, e Santos, A. H. R. dos (orgs). *Multiculturalismo – mil e uma faces da Escola*, Rio de Janeiro: DP&A ed. 2000, p. 33-62.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/ Ed. Cortez, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. PorAlegre: Artes Médicas, 2000.
- MOREIRA, A. F. “Currículo, diferença cultural e diálogo”, *Educação & Sociedade*, n. 79, pp. 15 – 38, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.
- SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. *Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade* (Escola e construção da identidade étnica). Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, 2003.
- SILVA, Maria José Lopes da. “As exclusões e a educação”, em Trindade, A. L. da, e Santos, A. H. R. dos (orgs). *Multiculturalismo – mil e uma faces da Escola*, Rio de Janeiro: DP&A ed. 2000, pp. 139-47.