

CURRÍCULO CRÍTICO MULTICULTURAL: A VALORIZAÇÃO DO "DIFERENTE"

Mileide Terres de Oliveira¹
Valéria Faria Cardoso-Carvalho²

Resumo: O Currículo crítico multicultural tem por objetivo valorizar todas as culturas e por meio da educação freiriana, conscientizar os educandos para uma educação libertadora através do diálogo. Assim os indígenas Rikbaktsa, situados no noroeste do estado de Mato Grosso, os quais migram para o centro urbano em busca de qualificação profissional, se deparam com um ambiente educacional que não propicia uma interação das culturas, sentindo se, muitas vezes, como seres inferiores e discriminados. Com base nas teorias de McLaren e Paulo Freire, propomos neste trabalho um Currículo crítico multicultural que possa propiciar um aprender por meio da valorização da diversidade cultural existente e em constante mudança, sobretudo pelos fatores da globalização.

Palavras-chave: Currículo. Multicultural. Indígena.

CRITICAL MULTICULTURAL CURRICULUM: THE VALUATION OF "DIFFERENT"

Abstract: The critical multicultural curriculum aims to value all cultures and through education Freire, educate students for a liberating education through di-

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/CAPE), Cáceres-MT. Licenciada em Língua Portuguesa/Inglês e respectivas Literaturas pelo Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Juína-MT. E-mail: milly-0502@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora do Ensino Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. (UNEMAT/UNICAMP/CAPE) Alto Araguaia-MT. E-mail: val.cardoso@unemat.br

alogue. Thus the indigenous Rikbaktsa, located in the northwest of the state of Mato Grosso, which migrate to the urban center in search of professional qualification, are faced with an educational environment that does not foster an interaction of cultures, feeling is often as inferior and discriminated against. Based on the theories of Paulo Freire and McLaren, we propose here a critical multicultural curriculum that can provide an learning through valuing cultural diversity and constantly changing, specially the factors of globalization.

Keywords: Curriculum. Multicultural. Indigenous.

Diante das diversas mudanças decorrentes da globalização no mundo contemporâneo, percebemos que a escola não deve estar alheia diversidade cultural presente no nosso meio. Deparamo-nos, muitas vezes, com uma educação voltada ao saber etnocêntrico, sem considerar as particularidades existentes.

Propomos neste trabalho uma nova visão de educação por meio da reformulação do currículo, buscando em McLaren e Paulo Freire teorias que visam um Currículo crítico multicultural, o qual aborda uma visão de valorização das diferentes culturas e que a escola seja um ambiente que propicie a interação entre elas e a construção do saber igualitário.

Desta forma destacamos as lutas dos indígenas para conquistar uma educação voltada para as particularidades de cada etnia, a qual ainda vem substanciando seus processos de ensino-aprendizagem nas aldeias em busca de uma educação que seja própria de cada cultura. Entretanto, a aldeia não oferece qualificação profissional em relação a nível superior, assim os indígenas, muitas vezes, têm que migrar para os centros urbanos em busca deste aperfeiçoamento. Neste cenário enfatizamos os indígenas Rikbaktsa, no Mato Grosso, os quais passam por este processo de migração e diante des-

te fato se deparam com a falta de um currículo voltado para as diferenças étnicas existentes no meio educacional urbano.

Para evidenciar tais afirmações realizamos uma entrevista com uma jovem Rikbaksa que relata sua experiência no âmbito urbano e desta maneira reafirmamos a importância do Currículo crítico multicultural para sanar as diversas formas de discriminação em sala de aula e propiciar o desenvolvimento cognitivo por meio da relação com a diversidade.

A globalização gerativa da diversidade cultural

A globalização proporcionou transformações no mundo, devido ao acesso constante às novas tecnologias e avanços científicos. Assim, as culturas são disseminadas pelo fluxo de informações. Conforme afirma Hall (1999), a globalização se expandiu e atravessou todas as fronteiras no intuito de tornar o mundo mais interconectado, mas tal processo culminou no deslocamento das identidades culturais nacionais no fim do século XX.

Partimos do conceito de Norton (2000, p.5), o qual a identidade é “[...] como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa vê as possibilidades para o futuro.” Ela vai se constituindo e pode sofrer alterações, pois segundo Bauman (2004) a identidade não é pré-estabelecida, ela é construída ao longo da vida. A identidade do sujeito pós-moderno não é fixa, ela está sempre inserida num processo, a este fenômeno Bauman(2004) chama de “Identidade Líquida” e Stuart Hall (1999) de “Pós-moderna”. Ela engloba várias características sociais e de personalidade na interação com os diversos sujeitos da sociedade.

Nos centros urbanos nos deparamos com diversas culturas que se cruzam todos os dias, a educação não se coloca alheia a tal fato e percebe que este aspecto deve ser aborda-

do em sala de aula. Desse modo, a diversidade cultural abrange todos os fatores de uma vida em sociedade, este fato implica nas diversas barreiras existentes que geram preconceito e discriminação em relação às diferenças.

A educação possui a responsabilidade de transformar os seres humanos, ante a resistência cultural e política, desenfreada pelas classes dominantes que pertencem à vida de todos os cidadãos. Muitos tomam a cultura do outro de acordo com suas concepções e julgam, sem perceber que o que pensam também é cultural e está sujeito a mudanças. Todavia, ver as culturas superficialmente e tirar conclusões precipitadas, deixa de perceber a sua verdadeira face, sua história e a relação entre os povos, ou seja, a riqueza que cada cultura traz consigo.

A questão das diferenças culturais interfere no processo de ensino-aprendizagem do nosso ambiente educacional. Partindo deste pressuposto, os educadores buscam um planejamento pedagógico que vise suplantar as limitações ocasionadas por esta realidade.

Para que tal fato fosse realizado nas unidades educacionais, foi necessário buscar tendências que aprofundassem o tema das culturas e como lidar com elas. De acordo com Saviani (1991) a Pedagogia Progressista surgiu como uma teoria crítica que compreende a educação a partir de seus condicionantes sociais. Esta teoria se fortaleceu na década de 1980 com as chamadas Teorias Críticas da Educação, manifestadas nas tendências da educação Libertadora, sendo Paulo Freire seu precursor, a Crítico-Social dos Conteúdos, que prioriza os conteúdos em confronto com as realidades sociais e a Libertária, que salienta a autogestão pedagógica. Esta teoria tem por objetivo articular a escola de acordo com os anseios do povo, para isso, seria necessária uma prática de ensino diferente da existente.

Atualmente a concepção do Currículo deve mudar, ele é muito mais que várias disciplinas juntas e organizadas, ele perpassa a prática social, a cultura e a diversidade.

De acordo com Moreira e Silva (1992), a “cultura” era vista como algo fixo e estável, baseado num conservadorismo absoluto da sociedade e da educação. O estudo do Currículo pedagógico é o momento para que os saberes sejam fortificados e as soluções para os inúmeros problemas da educação possam ser discutidos. Deve-se priorizar o estudo das culturas locais, considerando seus fluxos migratórios e a diversidade cultural existente, culminando em pensamentos de conscientização e transformação social perante os desafios do preconceito pelas diferenças culturais.

O Currículo crítico multicultural

Diante deste patamar de diversidades e reformulações pedagógicas propomos um Currículo crítico que se baseie na educação multicultural, no intuito de revisar as relações entre o Currículo, a sociedade e a escola. A educação multicultural está inserida num rol de discussões que lutam pela inclusão de novas temáticas por meio da elaboração de diferentes projetos políticos pedagógicos que abranjam as questões étnicas, sociais, de gênero, etc.

Em nosso trabalho destacamos o multiculturalismo crítico de Peter McLaren, precursor das posições teóricas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que rejeitava qualquer tipo de neutralidade pedagógica, em relação ao igualitarismo e a suposta eliminação do sofrimento humano. Propõe uma pedagogia crítica a qual a educação escolar possa atuar sobre questões como o ‘poder’ e a ‘dominação’, num processo que fundamenta o Currículo.

Segundo McLaren (1997), a educação multicultural não pode ser entendida como um elenco de “coisas” que preci-

Sam ser implantadas à educação, mas deve acontecer na busca pela implementação do pluralismo e da diversidade aprofundadas nas raízes culturais da sociedade. A multiculturalidade é um conceito complexo, que assume a variedade das práticas, políticas e crenças na educação, num campo de múltiplas concepções que possibilitam abordar a sua compreensão. Esta perspectiva visa reorientar o Currículo numa reavaliação do compromisso da escola com a sociedade.

A cultura não pode ser vista como algo fechado, mas numa perspectiva de interação com as diferenças e, sobretudo, respeito e valorização. Para McLaren (2000) os significados culturais são híbridos, não podem estar contidos dentro de qualquer discurso de autenticidade, raça, classe, gênero ou essências, resistindo à totalização e ao isolamento completo. A diversidade parte da ideia multicultural em que não existem melhor nem pior, apenas diferente. O multiculturalismo crítico desmistifica o Currículo que abrange somente aspectos relevantes a determinada cultura, ele defende a especificidade de cada uma, combatendo as discriminações e os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

O Currículo crítico multicultural traz perspectivas de uma educação inclusiva que combate o preconceito da diversidade cultural. Paulo Freire (1976) corrobora com esta abordagem no desenvolvimento de uma educação popular a qual, através da conscientização, o indivíduo passa a ser sujeito da sua vida e construtor de sua história. Ensinar não se baseia em construir conhecimento, mas em criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Quando o educando chega à escola, não considera as condições em que ele vive, tais fatos são preponderantes para o desenvolvimento do mesmo, o respeito à dignidade do educando, à sua identidade não permite subestimar o saber que ele traz consigo para a escola.

O projeto educacional freiriano visa à transformação do indivíduo a partir do momento em que se começa a construir o saber crítico. Aqueles que aderem a este processo adquirem uma nova consciência cultural, podendo ver no oprimido alguém que carrega um saber e uma cultura própria. Para Freire (1980, p. 78-79)

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartilhamento e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separando da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido.

Paulo Freire (1976) propõe uma pedagogia da libertação que resulta na integração do educando com o mundo político, o qual resulta na reflexão sobre suas ações enquanto sujeito. Todavia, este processo resulta na perspectiva de desenvolver um pensamento reflexivo acerca daquilo que está na sociedade.

McLaren (2000, p. 57) afirma: “O nome de Freire encarna o contestado encontro entre o capitalismo, a escola e a democracia, e seu trabalho é permeado por uma chamada a repensar o conceito de educação e de libertação.” O trabalho e a vida de Freire inspiram um amor que é reservado àqueles revolucionários cujas vidas espelham a luta por justiça em seus trabalhos. Freire (2007) toma a Educação como a libertação do indivíduo frente à vida opressora e que o diálogo, a conscientização e a autonomia, são os princípios que definem esta transformação social. Para Freire a educação é um ato político, assim como para Apple (2006) que acreditava que pela própria natureza da instituição, o educador estava envolvido em um ato político, estando ciente ou não de tal fato.

É através do Currículo que a educação efetiva seu processo de transmissão da cultura, atendendo às diferentes tendências pedagógicas. De acordo com Apple (1989, p. 37),

as escolas estão organizadas para auxiliar na produção do conhecimento técnico/administrativo, e não apenas para ensinar o “conhecimento referente a quê, como e para quê”, muitas vezes, determinado pela sociedade. A escola não está alheia aos fatos sociais e nem ao mundo que estamos inseridos, tais abordagens devem ser realizadas por um Currículo que vise as dimensões do ser humano inserido num mundo capitalista.

A utopia da educação igualitária

Teoricamente tais abordagens em relação ao Currículo crítico são almejadas e até praticadas em algumas instâncias, mas a política que envolve este sistema estrutural é muito complexo, apesar de ser o ideal. Temos neste patamar a educação indígena, em que os ameríndios lutaram durante anos e obtiveram conquistas significativas para o seu processo de ensino-aprendizagem nas aldeias. Segundo Arruda (1992), foi criado em 19/12/1973 pela Lei 6.001, o Estatuto do Índio, o qual garantia o usufruto e a posse permanente das terras habitadas pelos indígenas, mas apesar deste aspecto positivo ele ressalva a intenção notória de assimilar os mesmos à população brasileira, tratando-os como se não possuíssem uma identidade específica.

O RCNei — Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, criado em 1998, afirma que as grandes reuniões nacionais organizadas pela UNI — União das Nações Indígenas — estruturaram as associações, organizações de professores e agentes indígenas em diversas etnias. Desde então, os Encontros de Educação Indígena foram aprimorados, era um espaço para se discutir questões relativas às escolas que os índios queriam para suas comunidades. Durante os fóruns foram produzidos documentos que trazem as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena de forma diversificada, por região, por povo e por estado.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito dos povos indígenas, dando-lhes a liberdade de escolha e preservação da cultura, amparados judicialmente. Além do CIMI — Conselho Missionário Indigenista — que apoia as ações e articula com os povos indígenas em busca de melhorias. Perante este cenário percebemos uma evolução em relação à educação indígena no que tange seus ensinamentos na aldeia, mas a educação urbana ainda desconsidera tais diversidades e muitas vezes, menospreza as suas distinções.

No noroeste do estado de Mato Grosso, especificamente nas cidades de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara estão situados os indígenas Rikbaktsa, uma população de cerca de 1800 pessoas distribuídas em 34 aldeias. Entretanto, nem todos estes ameríndios residem nas suas terras, muitos deles migram para os centros urbanos em busca, sobretudo, de qualificação profissional, pois a escola da aldeia não oferece cursos de nível superior. Outros ainda são aliciados por motivos diferentes decorrentes do mundo capitalista, Both (2009) corrobora afirmando que geralmente os índios deslocam-se para os centros urbanos no objetivo de atender suas necessidades práticas, como compras, consultas, venda de artesanatos, etc. Entretanto, neste ir e vir eles são atraídos pela vida urbana, e com o passar do tempo criam vínculos permanentes e passam a morar na cidade.

As manifestações culturais presentes nos centros urbanos requerem novas interpretações, principalmente em relação ao imaginário, a identidade e aos sistemas simbólicos. As desigualdades sociais, a falta de relação interpessoal e o distanciamento presentes na vida urbana são relevantes e primordiais e deles pode-se gerar emoções e sentimentos diversos.

Para Arruda (1992), o que é considerado como símbolo da identidade étnica, consiste em traços contrastantes em relação à sociedade dominante. Trata-se da especificidade de cada cultura, onde cada etnia possui sua visão de mundo

dada por um sincretismo próprio. Todavia, estes povos estão sujeitos a mudanças, em decorrência de diversos fatores, sobretudo às pressões da expansão capitalista, ou seja, os indígenas sofrem modificações em sua identidade, pois ela é dinâmica, e se adapta às alterações pertinentes, sem desconfigurar suas raízes e principalmente a cultura.

Para compreendermos como este processo de migração acontece com os Rikbaktsa, realizamos uma entrevista com uma jovem de 34 anos que sempre morou na aldeia, estudou em escola indígena, mas teve que mudar para o centro urbano. Quando interrogada sobre os motivos, responde: “Eu queria continuar meus estudos, porque lá na aldeia não tem faculdade (...)”. Entretanto, esta migração refletiu em algumas adaptações relatadas por ela: “Estranhei muito, me senti totalmente perdida. A primeira aula minha, nossa, fiquei até com vergonha de pergunta pro professor [...] As matérias, assim, é que lá na aldeia a gente estudou, parece que era mais fácil, os professores tinham aquela paciência de explicar bem pra gente entender todas as matérias. Daí cheguei aqui e os professores são totalmente políticos assim, às vezes, a gente nem entende e os professores falam muita coisa, mas meus colegas me ajudam bastante.” Tal afirmação vem comprovar a diferença do ensinar nas escolas indígenas e nas urbanas, pois a educação, apesar de ostentar tal diversidade, na prática não a evidencia.

Percebemos que os indígenas sofrem um impacto sócio-cultural quando iniciam seus estudos em escolas urbanas, sobremaneira pela didática diferente dos professores não índios. Todavia, a escola urbana oferece conteúdos contingentes ao meio capitalista e a adaptação indígena se faz pertinente, mas os índios também têm que lidar com a visão dos outros perante eles na sociedade. O “diferente” em meio a um grupo de indivíduos urbanos e com ideias, muitas vezes, contrárias.

Contudo, o que abala os indígenas não é o fato de serem tratados como “diferentes”, mas sim, como inferiores. Para Laraia (1999 apud REZENDE, 2009), este preconceito vem de uma tendência do etnocentrismo, a qual a visão de mundo é responsável pelos conflitos sociais, decorrentes da falta de aceitação do “outro” e, sobretudo, de respeito.

Este desrespeito se inicia no âmbito educacional, onde as diferenças devem ser sanadas e que o indivíduo deve ser respeitado em suas particularidades. É neste contexto que reafirmamos as ideias de Paulo Freire e McLaren em busca de um Currículo crítico multicultural que vise estas particularidades. Sabemos que estas iniciativas podem ser utópicas numa primeira análise, mas se fazem pertinentes, haja vista, estamos inseridos em um mundo globalizado que esta em constante mudança e as adaptações se tornam pertinentes.

De acordo com Venere e Velanga (2008), existe a necessidade de pesquisar um Currículo multicultural que possa atender a diversidade cultural e promover a aprendizagem, assim como a formação de professores. Qualificar o corpo docente é de suma importância, pois são eles que mantêm contato com os educandos e têm a percepção do que precisam para o desenvolvimento. A proposta do Currículo crítico-multicultural visa à valorização das culturas e o respeito às mesmas, pois a migração destes povos é constante e o que eles precisam é sentir-se inclusos no meio educacional.

Conclusão

O Ensino Superior é um desafio para o indígena, sobretudo quando tem que enfrentar uma faculdade urbana, onde o ensinar e o aprender acontecem de maneira diferenciada das aldeias. Entretanto, o que não pode acontecer é que os indígenas esqueçam suas raízes, seus ensinamentos, suas línguas, preservem a identidade de suas etnias que são imemoriais ao país. Neste cenário vemos a importância da for-

mulação de um Currículo crítico multicultural que vise amenizar as desigualdades existentes em sala de aula. Assim como proposto por McLaren e Paulo Freire em busca de uma educação que respeite as diversidades culturais e possa interagir com os diferentes saberes do mundo contemporâneo. Numa perspectiva de inclusão e multiculturalidade e não de exclusão e inferioridade.

O professor deve perceber as diferenças em sala e saber lidar com as mesmas, num processo de heterogeneidade, propiciando um crescimento intelectual e pessoal. Devemos nos conscientizar de que o processo educacional deve ser encarado de maneira heterogênea, e que o final do processo consiste numa homogeneidade.

A adaptação dos indígenas ao meio educacional urbano é fundamental para seu desenvolvimento em sala de aula, mas a escola deve propiciar mecanismos para que esta prática seja efetivada. Neste trabalho evidenciamos a cultura indígena, mas sabemos que os centros urbanos abrangem outras culturas que se cruzam constantemente e que o Currículo não deve estar alheio à diversidade, pois diversos aspectos culturais emergem na vida contemporânea, e a escola, tem papel crucial nesta relação entre o indivíduo e o meio social em que esta inserido.

O Currículo crítico multicultural é uma proposta que deve ser considerada no âmbito educacional urbano diante das diversas mudanças no mundo globalizado, apesar disso, reconhecemos que tal adaptação envolve diversos fatores políticos, mas tal trabalho vem evidenciar esta necessidade, ou seja, que o sistema educacional olhe para a diversidade cultural de maneira a valorizar as diferenças presentes no âmbito social.

Referências:

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. Ed. Porto Alegre: Art-Med, 2006.

ARRUDA, Rinaldo S. V. *Os Rikbaktsa: mudança e tradição*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica- PUC/SP, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido—sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

BOTH, Sérgio José. *Da aldeia à cidade—Estudantes indígenas em escolas urbanas*. Orgs. Darci Secchi e Terezinha F. de Mendonça. Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT, 2009.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. Práxis da libertação. In: *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Melo e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NORTON, B. *Identity and language learning—gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

REZENDE, Gerson Carlos. *Fronteira cultural—A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas*. Orgs. Darci Secchi e Terezi-
nha F. de Mendonça. Cuiabá: Conselho Editorial da EduUFMT,
2009.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira.
In: *Filosofia da educação brasileira*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 1991.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. *A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade*. Ano 8, n.15, p. 175-191, jul./dez. Campo Grande: Tellus, 2008. Disponível em: <neppi.org/projetos/gera_anexophp?id=1305>. Acesso em: 30 Jan. 2013.