

Currículo e multiculturalismo através das tessituras rizomáticas do ensino médio em Ipiaú-BA

ELENILDA ALVES BRANDÃO*

ÉDERSON LUÍS SILVEIRA**

Resumo

A presente proposta de estudo inclui o recorte da problemática da “desnaturalização” curricular no ensino médio, já que este encontra-se elaborado no seio de conhecimentos historicamente constituídos em valores socioculturais monoculturistas, homogêneos, capitalísticos, colonizadores. Ao mesmo tempo, o currículo, neste contexto, se apresenta como pautado em proposições intercríticas e pluriculturais em seus documentos oficiais. Dessa forma, o presente trabalho situa-se no escopo dos estudos pós-estruturalistas da educação buscando alargar rachaduras na discussão em torno de questões como atos de currículo, multiculturalismo, rizoma e perspectivismo, como possibilidades aplicadas nas práticas de educadores. Sendo assim, o campo empírico é formado pela observação de discussões e impressões de membros do corpo escolar acerca de uma mudança curricular em uma escola pública estadual da cidade de Ipiaú-Bahia. O perspectivismo dialógico está centrado na discussão epistemologia multicultural e rizomática. Desta forma, diálogos com Nietzsche, Foucault, Deleuze & Guattari, Gallo, Gomes, Certeau e Veiga-Neto serão imprescindíveis. A abordagem metodológica constitui-se em torno do etnométodo buscando uma visão mais humanizada e menos categorizadora da pesquisa trazendo a discussão com os cotidianos dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Currículo; Intercultural; Rizoma.



* **ELENILDA ALVES BRANDÃO** é Mestranda em educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Pós-graduanda do Curso de Especialização em Filosofia Contemporânea-UESB; Profa. de Filosofia da Rede Estadual de Ensino da Bahia Professora de Filosofia do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ibirapitanga/ Bahia; Membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq).



** **ÉDERSON LUÍS SILVEIRA** é Mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES; pós-graduando em Ontologia e Epistemologia, graduado em letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG (RS), membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq).

O cotidiano escolar entre ensaios e atos

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença, do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos.
[Boaventura Souza Santos]

Na atualidade, tem-se apregoadado a existência de um terreno de indagações, perspectivismos, desterritorializações e reterritorializações dos saberes historicamente centralizados e eurocêntricos. Dessa forma, a constituição de saberes e conhecimentos no âmbito das escolas públicas, onde se “[...] aceitou sem maiores questionamentos a cultura como o ‘melhor’ que a humanidade havia produzido” (VEIGA-NETO, 2004, p. 34) nos remetemos a apurar a prática humanizada e sensível num conhecimento construído a muitas mãos, desnivelado, conecto é de onde brota a proposta deste trabalho. Sendo assim, torna-se possível perceber a existência de uma via onde as dobras anteriormente formadas no universo das “verdades prontas e imutáveis” se desintegram e venham a se defasar dando lugar a diversas inquietações dividindo perspectivas multiculturais e vivenciando protagonismos compartilhados.

A pesquisa no campo curricular da educação brasileira tem se expandido ainda que lentamente. Algumas direções e propostas denominadas pós-críticas¹

¹ Sobre norteamentos de natureza pós-crítica: “No caso do Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores

em consonância com o pensamento pós-estruturalista² vêm desenhando outra dinâmica curricular na educação que timidamente vai tomando espaço nos cotidianos escolares (CERTEAU, 1994). Contudo, o campo da produção das subjetividades nas práticas educacionais, no que diz respeito aos “atos de currículo³”: multiculturalismo e

vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1997) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos” (LOPES, 2013, p. 07-08).

² Pós-estruturalismo é o nome de um movimento iniciado na década de 60 que permanece influenciando estudiosos em áreas como a filosofia, a literatura, a arte, a política, as críticas culturais, a história etc. Como autores principais temos Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault, Julia Kristeva. Para James Williams (2013), foi preciso ir além do estruturalismo porque a segurança das estruturas de pensamento poderiam ser abaladas quando se voltasse para os limites perturbadores que as sustentavam. Isso se dá porque o centro não é mais confiável como parâmetro regulador de fronteiras externas e a abertura dos saberes se dá de modo produtivo e não desqualificável e é o que permite ir além. Por isso o sujeito não é único e nem sempre o mesmo e o movimento contínuo do pensar é o que faz abalar as estruturas da estruturalidade.

³ Sobre atos de currículo: “O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculares. Essa é, acima de tudo, uma radicalidade epistemológica e pedagógica envolvendo a problemática da construção social de currículos e seus analisadores. A partir dessa perspectiva construcionista, agrega-se aqui um conjunto de elaborações teóricas advindas da etnometodologia, para a qual as “ordens sociais” são estruturadas através dos etnométodos dos membros que instituem essas ‘ordens’” (MACEDO, 2013, p. 427).

rizoma⁴”, a partir do viés de desconstruções curriculares apresenta um déficit de produções e investigações e, quando relacionadas à educação do ensino médio em escolas públicas, essa lacuna torna-se ainda mais evidente.

Busca-se abordar, portanto, a problemática do ensino médio nas escolas públicas brasileiras que entre outros aspectos, apresenta a centralização curricular, a nulidade multicultural, a deficiência na política de acesso e permanência, a não-democratização do ensino, as exigências mercadológicas e a não adequação escola/sujeito/realidade já que a escola ainda se encontra centrada na constituição dos “[...] saberes essencialistas e compartimentalizados.” (GALLO, 2008, p. 61). Arrisca-se afirmar, sobretudo, que essa configuração possivelmente é uma das responsáveis pelos altos índices de evasão ou do abandono escolar.

A partir de um olhar situado em uma “perspectiva intercultural crítica” (CANEN, 1997) voltada para as questões éticas e políticas da valorização das culturas e a necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquizações culturais em currículos e práticas pedagógicas, este estudo busca avançar na discussão destas questões. Neste ínterim, releva-se a necessidade de questionar as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Parte-

se da relevância de que sejam promovidas práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e ainda que desafiem os preconceitos relacionados àqueles considerados “diferentes” somando a isso a prática multicultural e rizomática como inferência primordial no processo educativo.

Um passeio pela história do pensamento da humanidade nos convida a refletir sobre as concepções de razão, entendimento, verdade e essência instituída pelos filósofos gregos nos séculos VII a III a. C. mais precisamente nas ideias de Platão e Aristóteles, em que se situam as concepções de um sujeito uno, centrado que culminaria nas bases de formulações do sujeito cartesiano moderno. As projeções dessas ideias nortearam a história e o conceito de cultura e de certa forma em todos os segmentos da vida social organizada e, entre estes, a escola em suas concepções idealistas e dogmáticas.

Muitas são as teorias que buscam “modernizar” o ensino através das décadas propondo uma educação inclusiva, transversal e moderna capaz de construir a autonomia dos indivíduos e promovendo a cidadania. Porém, o que se observa na realidade é a predominância de um discurso centralizador e unilateral, atrelado a uma estrutura curricular rígida e totalizadora onde o sujeito é considerado como um receptor em potencial e deve ser capaz de aprender tudo que lhe for ensinado ao mesmo tempo em que está imerso na “modernidade líquida” (BAUMAN, 2003, p. 16), envolto numa teia de cobranças onde a exclusão e a competitividade é ferrenha. Dessa forma, não se pode esquecer que “[...] o poder, longe de impedir o saber, o

⁴ Sobre o rizoma deleuzeano podemos dizer que é um termo que Deleuze & Guattari importam da botânica para aplica-lo à filosofia: “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE & GATTARI, 1995).

produz” (FOUCAULT *apud* VEIGANETO, 2004, p. 88).

Neste contexto em que “[...] a educação é determinante e exige que o indivíduo se adapte às suas exigências” (DURKHEIM, 1996, p. 86) e a escola é o principal instrumento desta adaptação. Então, as heranças históricas unilaterais de reprodução de conhecimento inseridas das instituições e do “[...] poder que ela[s] opera[m] sobre os sujeitos” (FOUCAULT, 2003) tornam a escola um instrumento de reprodução das forças de dominação. Infelizmente, isso implica em anular espaços para a criação e outras produções de subjetividade tornando o espaço escolar estéril para práticas multiculturais e eticamente discursivas que produzam efeitos na realidade dos estudantes na contemporaneidade.

A juventude hoje pertencente a um espaço tecnológico e sem fronteiras diante de um futuro “[...] cheio de incertezas e mudanças constantes.” (MALUCCI, 1997, p. 10). Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e das hibridizações culturais inerentes a diminuição das fronteiras de uma aldeia global, encontra-se nos jovens o privilégio do presente enquanto semente para um futuro melhor mediante o exercício da criticidade. Neste sentido, parte-se da problemática dos modos como os educadores do ensino médio enfrentam nas tentativas de desfazer as rígidas estruturas curriculares tradicionais tão presentes no ensino brasileiro. Cabe então perguntar: como os professores têm buscando ampliar as discussões, através da impetração de atos curriculares, onde as realidades multiculturais possam conectar-se em rizomas e serem representadas e constituídas no cotidiano das salas de aula do ensino médio?

Multiculturas em teias de formação e vida

Um dos principais dilemas da educação contemporânea é aquele que gira em torno da permanência dos alunos do ciclo médio nos bancos escolares. Para Bauman (2008), atraídos pelo número de estímulos e pela “velocidade da sociedade”, a escola lhes parece enfadonha e menos atrativa do que as multimídias presentes na realidade contemporânea. Assim, na visão de Tiramonti (2005, p. 88) “[...] a escola necessita de uma mudança radical do projeto cultural.” Isso ocorre porque o interesse de um contingente cada vez maior de adolescentes pela vida escolar tem gerado reflexões sobre os possíveis caminhos de fazer com que o ensino médio seja vivido e percebido como significativo.

Nessa perspectiva, o desafio dos sistemas de ensino parece estar cada vez mais centrado em autogerar a capacidade de organizar um programa curricular que consiga ao mesmo tempo formar os jovens para continuar os estudos no ensino superior e prepará-los para o mercado de trabalho. Ou seja, fazer com que se escolarizem o mais possível, o que muitas vezes obscurece outros sentidos da educação.

As perspectivas chamadas “pós-moderna⁵” e “pós-estruturalista” têm

⁵ Para Lyon (1998) o pós-moderno, de forma geral, abarca o esgotamento da modernidade, entretanto, o autor faz a distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, sendo que a ênfase do primeiro recai sobre fenômenos culturais e intelectuais e do segundo sobre fenômenos sociais. Um dos principais autores desta vertente, Bauman, utiliza uma metáfora para pensar no fenômeno da liquidez: nada é feito para durar e o que é apreendido esvai entre as beiradas as classificações que almejam ser estanques. Se aproxima do movimento pós-estruturalista pelo descrédito do sistema de pensamento anterior para abrir fissuras em

trazido novos conceitos e reflexões acerca dos problemas relacionados à educação e, entre estes, os modos de organização curricular. A concepção do conceito de **atos de currículo** traz uma leitura de Macedo (2011, p. 45) inspirando-se nos estudos de Mikhail Bakhtin: “Ato/atividade não se confunde com a ação física. É a ideia de ato como elemento que realiza a potência que o originou, destacando o processo da potência ao ato”. Compreendendo o Ato no campo curricular media-se o agir humano a partir da realidade que pode criar, modificar, pois o ato em sua inteireza, “postula, cria”.

O ato está então na base da participação singular do ser e implica responsabilidades. Trata-se de um gesto ético, neste sentido e, considerando a soma de um conhecimento fundamentado na multirreferencialidade e não mais nos posicionamentos rígidos trancafiados em suas devidas áreas de atuações.

Torna-se possível, a esta altura, identificar uma possível conexão com as ideias Nietzsche (2005, p. 52) vislumbrando uma possibilidade de um sujeito “[...] não sujeitável às verdades determinantes”. Parte-se então, de uma concepção de homem não metafísico já que livre de ser percebido como uno e imutável. Dessa forma, inscrevem-se importantes lições sobre a verdade e o conhecimento, sobre o sujeito e a subjetividade, sobre a força e o poder, sobre a moral e os valores.

Partindo do conceito de rizoma como algo que não se fecha sobre si e possibilita diversos emaranhados e fissuras, Deleuze & Guattari (1995)

diversos campos do saber e ampliar alcances e possibilitar um movimento contínuo de desconstrução de saberes e conhecimentos.

traçam no tecido constitutivo da existência dos sujeitos a subjetividade, desenvolvendo a ideia de rizoma que brota na biologia e encontra ressonâncias na teia da vida, em vias de negociação e saberes. Segundo os autores Deleuze & Guattari (1995, p. 97) “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção e... e... e...”. Tomando como referências as conjunções possíveis, reitera-se a proposta de construir uma confluência entre atos de currículo, rizoma e estética e suas possibilidades no ensino médio.

Compreender a educação na perspectiva rizomática, seja na educação básica ou na universidade, como um campo de construção de conhecimento, requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento e que elas dialogam entre si. Nos multifacetados contextos culturais, históricos e sociais onde estão presentes sujeitos-alunos, ambos trazem consigo uma diversidade de saberes/fazeres vindos do campo ou da cidade, do centro da cidade ou dos bairros periféricos e, portanto, a imensurável riqueza da diversidade cultural.

Entende-se que os atos de currículo num contexto rizomático e estético no campo do ensino médio requerem reflexões crítica acerca da própria prática pedagógica e a compreensão que o conhecimento ora disposto em bases interdisciplinares e compartimentadas que deve tomar a multirreferencialidade como ponto de partida e de chegada. Daí a constituição estética, que viabiliza a responsabilidade da participação da

construção do conhecimento que não tem face, cor, gênero, classe, endereço ou destino. Nestes termos, “[...] aquilo que se assemelha a uma multiplicidade revela-se, ao ser analisado, como resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma” (GALLO, 2008, p. 76). Dessa forma, a perspectiva rizomática aponta para a multiplicidade porque extrapola a homogeneidade de um pensamento unitário e fechado sobre si.

Acreditamos na perspectiva de uma nova realidade curricular em que, considerando concepções como atos de currículo rizomático e estética aposte-se na participação responsável e situada dos estudantes nos processos educativos. Trata-se, então, não mais uma via de mão única, inspirada nas proposições de uma educação bancária e sim na inserção de terrenos de múltiplas possibilidades na escola. Neste sentido, a importância revela-se na formação de sujeitos sociais conscientes e atuantes nos contextos em que estiverem inseridos.

O que se propõe é que a (est)ética da participação ativa na construção do currículo, em atos de participação e responsabilidade se revela no cotidiano das salas de aula em que os agentes conectados como rizomas nas realidades dos alunos/atores/sociais pode perceber a si como sujeito de aprendizagem. Dessa forma, a cada um é possível que seja percebido como explanador e problematizador de suas reais necessidades e vontades concebendo assim a efetiva participação do aluno/sujeito no espaço e no tempo oportuno: o agora.

Sendo a educação um instrumento histórico de luta por direitos dos sujeitos (GOMES, 2003) torna-se necessária uma reterritorialização dos direitos de construção dos saberes, o que implica

em possibilitar que, nas instâncias de ensino e aprendizagem, haja cooperação entre sujeitos para que estes possam tornar-se cada vez mais reflexivos perante o mundo à sua volta e aptos a se posicionar criticamente nos contextos históricos em que estiverem situados. “Rizomatizar” as multiplicidades dos sujeitos é o modo mais eficaz de se construir a si mesmo em suas subjetividades, amparado pelas “concepções identitárias flutuantes” (HALL, 1998, p. 43), realidades culturais e sociais estas tomadas como palco adequado para se estrear o protagonismo na escola. Trata-se, portanto de, ao considerar sujeitos e singularidades, primar, nos contextos de ensino e aprendizagem, “[...] pela diversidade das singularidades.” (DELEUZE & GUATTARI, 1999, p. 77)

O exercício crítico-reflexivo da própria prática pode orientar o professor a perceber os novos direcionamentos, retomando por vias rizomáticas investindo em agenciamentos⁶ enriquecedores, experimentando porções avantajadas de desterritorialização e reterritorialização em pleno processo formativo que venha desencadear um permanente e ininterrupto devir-outro. Então, como menciona Pereira (2013, p. 52) a “[...] professoralidade [...] é uma marca produzida no sujeito” e ela desencadeia

⁶ O agenciamento é um termo deleuzeano onde está inserida a discussão acerca das coletividades a partir da consideração do múltiplo que é percebido a partir da heterogeneidade. Sobre ele, diz Deleuze: “O que é um agenciamento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos – de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia’” (DELEUZE, 1998, p. 84).

um processo formativo contínuo, reflexivo e permanente.

[...] vivenciar a teia incessante da produção das subjetividades enquanto movimento marcado pelo contínuo devir, direcionadas a quem quiser refletir sobre os modos de constituição de si em relação à sua formação e ao comprometimento e papel responsável em relação à alteridade subjacente aos contextos educacionais em que estiver (se) inseri(n)do. (BRANDÃO; SILVEIRA, 2014, p. 246)

Desta forma, a proposta de currículo rizomático atravessa as disposições políticas ainda pouco nítidas no processo educacional, contudo, os processos de intervenção do currículo construído a muitas mãos atravessam uma luta de anulação de poderes rígidos no campo político e conseqüentemente educacional, além de uma exigência da reflexão constantes nas salas de aula de modo transdisciplinar e harmônico. Isso implica na formação do educador verdadeiramente interessado pela realidade que vivencia, constrói e trabalha. Nas linhas seguintes se apresentará um rascunho de algumas experiências observadas e compartilhadas até então, nos cotidianos das salas de aula do ensino médio, durante o segundo semestre do ano letivo de 2014.

Os sujeitos em atos de cultura e vida

O contexto situacional desta pesquisa em andamento é o Colégio Estadual Professora Celestina Bittencourt, localizado no centro da cidade de Ipiaú-BA, onde além do ensino fundamental I e II, tem-se a presença de seis turmas do ensino médio, que atende uma clientela de adolescentes e adultos oriundos de vários bairros da cidade de pouco mais de cinquenta mil habitantes. As atividades econômicas giram em torno

da agricultura, da pecuária, do extrativismo mineral e do comércio sendo que boa parte da população é considerada de baixa renda segundo dados do IBGE 2014.

A vertente pedagógica que se propõe pertinente no cotidiano da escola é o desenvolvimento de algumas etapas de um projeto refletido e elaborado pelos educadores, tendo por base o Projeto Político Pedagógico da instituição e que compõe um cenário interdisciplinar especialmente pensado para o ensino médio. Um dos principais objetivos deste trabalho é instalar uma realidade multicultural na escola que contribua para a ampliação dos espaços de participação e inteiração educacional dos educandos na produção do conhecimento.

Dessa forma, como o projeto está em construção, cabe sinalizar que serão destacados alguns depoimentos de entrevistados que fazem parte do contexto escolar cuja implementação parte da sugestão de professores e membros do corpo escolar em reuniões de formação conduzidas pela equipe diretiva. Então, no decorrer de algumas semanas, apresentações artísticas, teatralizações diversas e encontros em que é possível conversar sobre diversos temas sugeridos nos encontros formativos estudantes, professores, membros da equipe de limpeza e das diversas instâncias da instituição escolar podem participar e ter o universo escolar modificado. Trata-se, também, de uma medida que insere o multiculturalismo e as subjetivações únicas na escola com prazo específico e decidido de antemão.

Infiltrados na dinâmica do cotidiano a partir de entrevistas semiestruturadas informais procurou-se instigar membros da comunidade escolar a partir de questionamentos como: o que é esse

projeto? Como ele é recebido pelos educandos? Quais intervenções pretende? Quais resultados já aparecem? Quais conhecimentos ajuda a construir? Que relevância tem na constituição curricular? Que prática multicultural ajuda a produzir?

Cabe então trazer à tona a fala da coordenadora escolar do ensino médio Sandra Queiroz acerca do projeto que está sendo implementado na escola: “O projeto que caracteriza-se pela dimensão multicultural está sendo pensado e organizado com cuidado por educadores e coordenadores da escola, envolvendo todas as áreas de conhecimento do ensino médio. Trata-se de atividades interacionistas com fortes ênfases na formação cultural dos sujeitos.” A proposta pautada no seio da escola, mais precisamente nos encontros formativos realizados semanalmente apreciava inicialmente as seguintes abordagens: oportunizar espaços de criação artística informal no cenário educacional; Criar espaços de manifestação/apreciação de diferentes culturas presentes entre os educandos de modo simples e natural; Incentivar o convívio e a ampliação do entendimento e visão de mundo e de si mesmo; Ampliar o convívio, a inteiração e a alegria.

Em conversas informais educadores manifestam suas ideias sobre o projeto: “O projeto é inovador, ousado e tem a adesão de quase toda comunidade escolar” [N. F., educadora]. As diversas atividades desenvolvidas traduziam uma dimensão cultural nunca antes apresentada na referida escola, de modo que foi tomada por muitos como “inovadora! “Foi a primeira vez que eu vi um samba de roda apresentado numa escola com todas as características originais: dança, gestos, roupas, música, etc. e fiquei admirada e aplaudi e

sambei também” [N. S., agente de limpeza].

O cenário que envolve a manifestação de aportes culturais dos estudantes traz uma riqueza imprescindível e surpreendente de linguagens, representações simbólicas e dão espaço para a criatividade que quase sempre não estão presentes no cotidiano escola. Sobre isso nos fala Apple (1982, p. 88): “Eu nunca me vi na escola, estudei anos e anos, li muitos livros e textos, mas, nunca me encontrei neles.” Dessa forma, o autor, em sua crítica revela as entrelinhas de um currículo elitista, centralizador que não traduz a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem que quase sempre aprende de um mundo desconectado com sua realidade cultural. Ainda sobre isso enfatiza Moreira (2000, p. 70) afirmando que “[...] são muito pouco frequentes as referências ao caráter multicultural de propostas curriculares dos diferentes estados e municípios do país.”

S.P., 16 anos, uma aluna da primeira série do ensino médio declarou: “Formei com meu grupo uma letra e ajustamos ao ritmo do Hip Hop e foi um sucesso. Me senti importante, quase uma artista. Foi *massa* ver o povo gritando e aplaudindo.” A criatividade revelando-se em composições, passos de danças, criações artísticas se possibilita o encontro com artefatos culturais diversos presentes numa soma de múltiplas culturas sem que uma venha sobrepor-se à outra na tessitura de mosaicos de uma educação que é uma mescla de subjetividades, estéticas e vivências singulares e compartilhadas.

Outro estudante assim observou: “Nunca vi um bumba-meu-boi sendo seguido por uma bailarina. Achei muito interessante e diferente a mistura do balé tradicional com as danças

folclóricas. Pena que só foi por uns dias essa alegria toda” [A. S., 1º ano do Ensino Médio].

Aqui identifica-se elementos que reinventam culturas e somam elementos culturais historicamente distantes inseridos em uma reinvenção da proposta curricular mais humanizada. O mesmo educando deixa transparecer a angústia de não se viver continuamente no âmbito escolar situações como as promovidas por essas semanas de atividades o que, na verdade, denunciam uma realidade que se instala na escola como um flash que logo desaparece fazendo tudo voltar ao “normal”.

No caminho das reticências

“O rizoma não conclui.” (Deleuze & Guattari)

Ao que tudo indica, nesta breve abordagem e prévias observações deste estudo em andamento, pode-se concluir que é pertinente que sejam considerados em atividades escolares aspectos multiculturais na educação do ensino médio e que existe um reforço na postura participativa e atuante do sujeito, bem como possibilitadora de subjetividades nos processos de produção de si mesmos e em conexão com o outro.

Salienta-se, portanto, a iniciativa dos educadores e a mobilização da comunidade escolar para que a realidade multicultural seja cada vez mais presente na realidade educacional dos educandos como nos diz Garcia (2000, p. 91): “É a necessidade de não ser espectador e ousar arriscar gestos”. Observa-se também que as atividades interacionistas e de caráter artístico são uma porta acessível à construção de atos de currículo multicultural e rizomático e promovem a anulação de estereótipos historicamente constituídos como

aqueles que apregoam que determinada cultura é “superior” a outra e colocada à margem pela falta de exposição e inserção em espaços coletivos.

Torna-se possível, através de ações multiculturais rizomáticas, que o sujeito alimente reflexões acerca do processo social e educacional que está inserido, uma contribuição à formação política, portanto. Isso reconhecem Billings & Henry (2000, p. 56): “Ao ensinar aos educandos reconhecerem que eles trabalham em oposição ao mesmo sistema que as emprega, eles entendem e podem articular suas opiniões sobre o propósito social do ensino.”

Finalmente, pode-se constatar a importância crucial da permanente formação dos educadores frente ao comprometimento de ações que dinamizem e politizem o ensino e ainda, a viabilização de ações pedagógicas multiculturais capazes de promover, além de um ambiente dinâmico de aprendizagem, experiências e vivências aos membros da comunidade escolar, somando-se a ações politizadoras de reflexão sobre a construção centralizadora dos currículos escolares e do próprio ensino.

Sobre isso, nos afirmam Moreira e Candau (2003, p. 166), para que se possa avançar “[...] nesse processo, o papel dos(as) professores(as) é fundamental. Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um *locus* prioritário para todos aqueles que queremos promover a inclusão destas questões na educação”. Isso vai ao encontro de um olhar para a prática cotidiana e os desafios da docência, bem como reflexões contínuas sobre os modos de vir-a-ser professor através do ensino e das instâncias de aprendizagem em que este se insere. Esse movimento de abertura possibilita que sejam

[...] mobilizados caminhos que revelam a indissociabilidade com a formação da subjetividade observando como se produz o sujeito professor dentro das práticas. Utiliza-se a provocação para o cuidado de si através da busca de um olhar cuidadoso e investigativo sobre si e os gestos de cada um nos terrenos da docência para descobrir na memória, especialmente nas cartografias, momentos de investidura profissional quando o professor para de “fugir” e enfrenta a si mesmo e escolhe-se professor. Neste sentido, pode o leitor se deparar com diferentes dimensões da memória observando os abalos/caos que provocaram edificações e demolições nas práticas professorais que apontam para o gênese de um contínuo devir na produção das subjetividades. (BRANDÃO; SILVEIRA, 2014, p. 245)

Sendo assim, adentra-se no caminho das reticências, visando possibilitar, com o presente estudo teórico, aprofundamentos e outras propostas de estudo tratando de identificar através da prática multicultural da realidade que nos é posta novas possibilidades de discussão, reflexão e intervenção nos caminhos do desfazer das rígidas estruturas curriculares com o propósito de sugerir uma prática curricular mais dinâmica, verdadeira, justa e humanizada.

Referências

APLLE, M. **Ideologia e Currículo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BILLINGS, Glória Ladson; HENRY, Annette. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e

Canadá. In: TRINDADE, Azoilda da; SANTOS, Rafael dos. (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2003.

BRANDÃO, E.A.; SILVEIRA, E.L. Subjetividade e produção de singularidades na formação docente. [Resenha] **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48 n. 34, p. 244-247, jan./abr. 2014.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERTEAU, Michel de, (1994). **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Heloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**; tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRACO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.28, n.98, pp. 73-95, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo. Ed. Graal, 2003.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Currículo Emancipatório e Multiculturalismo – Reflexões de Viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). **Territórios Contestados**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 07-23, 2013.

LYON, David. **Pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 03, pp. 427-435, set./dez. 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa-formação**. Brasília/DF: Líber Livro Editora, 2006.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5/6, p.5-14, set./dez. 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Estudos do currículo no Brasil: abordagens históricas. **Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares – Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração**, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian, Braga, Portugal, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: EDIPUCSP, 1996.

PEREIRA, Marcos Vilela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista lusófona de educação**, Vol. 20, p. 108-120, 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.

TIRAMONTI, Guilhermina. La Escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedad**, Campinas, v.26, n.92, p.889-910, out. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2004.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Trad. Caio Liudvik. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em 2015-04-15
Publicado em 2016-03-13