

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Adriana Maria Corsi

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/Brasil

Emília Freitas de Lima

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/Brasil

Resumo

Neste artigo apresentamos análises sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental, focalizando a ação das professoras frente às questões referentes às diferenças culturais, na perspectiva do Multiculturalismo crítico. Os dados foram coletados em duas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental – 1ª. e 4ª. séries -, por meio de observação e entrevista. As análises apontam dois tipos de práticas bastante distintos, sendo que na 1ª. série, escolhida ao acaso, os aspectos ligados às diferenças foram registrados mais fortemente nas relações entre professora e alunos/as, com uma prática marcada pelo monoculturalismo, e na 4ª. série, escolhida porque a professora apresentava uma preocupação com as questões referentes à diversidade cultural, é o trabalho com os conteúdos que aparece como central. Consideramos imprescindível que os cursos de formação inicial e continuada envolvam as discussões sobre o multiculturalismo em seus programas, com o objetivo de desenvolver uma educação crítica, para a superação da desigualdade e exclusão social, do preconceito e do racismo.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Prática Pedagógica; Currículo.

Abstract

In this article we show some analyses about pedagogical practices in elementary school, focusing teacher's actions toward questions related to cultural differences, on the perspective of Critical Multiculturalism. Data was collected in two classes of the initial grades of the elementary school – 1st and 4th grades –, by means of observation and interviews. The analyses point up two well distinct types of practice; on the 1st grade, chosen by chance, aspects related to differences were registered more strongly in the relations between the teacher and students, and, on the 4th grade, chosen because the teacher showed preoccupation about the questions referred to cultural diversity, is the task with the contents that appear as central. We consider indispensable that the courses of initial and continued formation insert the discussions about the cultural differences in their programs, with the objective of develop a critical education, in order to overcome social inequities and exclusion, prejudice and racism.

Keywords: Multiculturalism; Pedagogical Practice; Curriculum.

Neste artigo apresentamos os resultados de pesquisa desenvolvida no doutorado¹, que teve como objetivo analisar o currículo em ação no Ensino Fundamental, na perspectiva do Multiculturalismo Crítico.

Acreditando que é possível desenvolver uma pedagogia que questione valores, estereótipos e atitudes preconceituosas, tidas, muitas vezes, como naturais em nossa sociedade, e que instigue a agência na construção de uma sociedade democrática, buscamos compreender como se dá o processo educacional em sala de aula, enfocando as práticas de professoras na relação com os/as alunos/as e o conhecimento, e o que lá ocorre no domínio das respostas ao multiculturalismo.

Estudos no âmbito do Multiculturalismo, de autores como Peter McLaren (2000), Vera Candau (2002, 2005), Carlinda Leite (2002), Ana Canen e Antonio Flávio Moreira (2001), entre outros, têm mostrado que, além das determinações de classe, as questões de gênero, raça e sexualidade interferem no gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo.

Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a globalização da economia tem sido um elemento central para o gerenciamento e organização social reforçando e, algumas vezes, criando grupos marginalizados e excluídos socialmente, destacamos a relevância dos estudos que envolvem a relação entre o currículo praticado e as diferenças de etnia/raça, gênero e classe social presentes em nossas escolas. Neste sentido, Silva (1999) ressalta que as questões de currículo devem ser tratadas levando-se em conta o contexto social e político, que hoje é fortemente influenciado pelo mercado. Neste cenário, o currículo tem posição estratégica porque é o *espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político*. (ibid, p.10)

No estudo que aqui apresentamos, o currículo é entendido como tudo aquilo que é prescrito, mas também como tudo aquilo que é vivido na escola e na sala de aula. A nosso ver, e com base no referencial aqui adotado, é a articulação do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias de elaboração curricular que pode contribuir para a mudança de processos que geram a exclusão no processo educacional. Neste sentido, é fundamental que o currículo seja concebido como meio de se questionar os valores, as crenças e atitudes na educação e, mais especificamente, na escola e na sala de aula.

A escola, aqui, é entendida como tendo um importante papel na transformação social, como mobilizadora da *práxis*, como nos alerta Paulo Freire (1979).

O olhar que lançamos sobre as questões do currículo e da multiculturalidade nos tem remetido a algumas indagações: que práticas pedagógicas podem contribuir para viabilizar uma sociedade de inclusão? Que lugar têm em sala de aula as diferenças relativas à etnia, gênero e classe social? Como são compreendidas e trabalhadas pelos/as professores/as? Essas diferenças constituem fatores potenciadores de enriquecimento ou obstáculos ao exercício docente e ao modo como os professores realizam a formação dos/as alunos/as?

A par dessas indagações, constatamos um crescimento da atenção envolvendo a prática pedagógica e as diferenças culturais nos últimos anos. No entanto, Anhorn (2004), analisando a incorporação das questões relativas ao Inter/multiculturalismo pelo campo da

Didática, indica que poucos trabalhos têm enfrentado os desafios que o cotidiano da prática pedagógica escolar coloca, sendo mais frequentes os trabalhos referentes a concepções que envolvem o Multiculturalismo na sua realidade, em sua relação com a exclusão.

Multiculturalismo é um termo amplo, que pode ser entendido a partir de perspectivas diferentes. Uma destas perspectivas é denominada por McLaren (2000a) como Multiculturalismo Crítico, que compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Candau (2005, p.18) defende a necessidade de termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. *Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade.* A autora salienta que não se deve contrapor igualdade e diferença, já que igualdade está oposta à desigualdade e diferença à padronização. Assim, a busca por condições de vida igualitárias não pode prescindir do reconhecimento da questão da diferença entre as pessoas.

Os caminhos metodológicos

A partir de estudos sobre multiculturalismo e currículo, envolvendo temas como a globalização, identidade, prática pedagógica, dentre outros, delineamos nosso estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em escolas públicas de um município do interior do estado de São Paulo.

Partindo de uma tradição compreensiva e interpretativa, os estudos qualitativos apresentam, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998), três características essenciais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística.

a visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1998, p. 131).

Foi a partir dessa compreensão de pesquisa que desenvolvemos o presente estudo, desde a busca teórica até o levantamento e análise dos dados.

Os dados apresentados neste artigo foram obtidos por meio de observação participante na escola, predominantemente em sala de aula, e entrevistas com as professoras. Foram realizadas trinta sessões de observação em cada sala, sendo que na 1ª série² essas

observações foram distribuídas durante o primeiro semestre de 2004. Na 4ª série, as observações ocorreram durante o segundo semestre do mesmo ano.

As entrevistas foram desenvolvidas a partir de roteiros semi-estruturados e foram realizadas durante o período de observação, momento em que procurávamos compreender melhor as atitudes e concepções das professoras com relação às situações observadas em sala de aula.

No caso da 4ª. série, sabíamos previamente da preocupação da professora com questões relativas às diferenças. Esse fato foi indicado pela própria professora, ao relatar e analisar sua prática docente, no autoestudo desenvolvido em sua dissertação de mestrado. Já a escolha da 1ª. série se deu de forma aleatória.

Destacamos a seguir alguns aspectos que consideramos relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas. A inserção na sala de aula nos revelou ênfases distintas na atuação das professoras: na 1ª. série, o que se destacou foi a relação entre a professora Roberta³ e os alunos e na 4ª série, foi o trabalho da professora Sílvia com os conteúdos.

Um olhar sobre a prática pedagógica

Uma preocupação que nos acompanhou durante a pesquisa e reaparece aqui neste trabalho é com a contextualização das situações analisadas. Procuramos sempre fazer uma descrição detalhada dos elementos que compõem uma situação, mas temos consciência de que fizemos um recorte do dia-a-dia em sala de aula e de que nem todos os elementos estão presentes nesta descrição.

As aulas na 1ª. série

Na sala de aula da professora Roberta – 1ª. série –, os alunos eram distribuídos nas fileiras de acordo com o nível de aprendizagem. Os que apresentavam maiores dificuldades ocupavam duas fileiras próximas à porta. As duas fileiras centrais eram ocupadas por alunos considerados bons. E as duas fileiras perto da janela e da mesa da professora eram dos alunos médios.

A professora Roberta tem formação no Magistério e concluiu três licenciaturas: Pedagogia, Educação Física e Letras. Apesar desses vários cursos, ela considerava a prática dos dezoito anos de carreira no magistério como principal fonte de conhecimento e não fez alusão ao papel das teorias em entrevista.

Os conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula estavam relacionados, na maior parte do tempo, à alfabetização. Seguindo a sequência do alfabeto, ela trabalhava cada dia com uma nova letra. Após vários dias de observação nesta sala, percebemos que as mesmas atividades eram realizadas frequentemente pelos alunos, mudando apenas a letra trabalhada naquele determinado dia.

Um dos momentos em que a valorização do conhecimento de um determinado grupo social se revelou foi durante a aula de Português, quando os alunos se depararam com a figura de um palmito e não sabiam dizer o que era. A professora disse, dirigindo-se a mim: “Está vendo Adriana! Não conhecem. Aí que a gente vê o conhecimento. Por isso não dá para exigir muito” (diário de campo).

Essa seleção e valorização de determinados conhecimentos, que frequentemente tem base num padrão do homem branco de classe média, configura o que McLaren (1997) denomina de cultura escolar dominante e que deve ser questionada por meio de uma análise política da cultura escolar. No caso da situação descrita em sala de aula, algumas indagações parecem relevantes: Por quais assuntos os alunos dessa escola se interessam? Que conhecimentos eles já detêm? Não saber o que é palmito limita a possibilidade de conhecimento dos alunos?

Neste sentido, Candau e Arnhon (2002) apontam para a necessidade urgente da desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino. Compreender como se dá a seleção e valorização de alguns conteúdos escolares e como isso está articulado com a cobrança de um conhecimento prévio dos/as alunos/as pode contribuir para um melhor diálogo entre professor/a e alunos/as.

Entendemos que essa situação corrobora os estudos que indicam a necessidade de se incorporar a dimensão cultural na prática docente (Candau e Arnhon, 2002), nos cursos de formação inicial e continuada, e o reconhecimento/trato com as diferenças presentes em sala de aula. Trata-se da necessidade de conjugar a cultura de referência dos alunos com a cultura escolar.

Ao conversar com a professora, em entrevista, sobre uma atividade realizada por uma aluna da UFSCar que participava de um projeto envolvendo contar histórias aos alunos com discussões sobre respeito e diferença, a professora comentou:

Essa historinha (Menina Bonita do Laço de Fita) deu para perceber que trabalha bem o quê? Ah... as experiências sociais, o preconceito, que a menina é negra, deu para trabalhar bem o preconceito... mas eu acho assim, viu Adriana, em criança, a gente trabalhou já... eu trabalhei em periferia, escola de centro, tudo, criança não tem preconceito..., eu acho. Ela não tem preconceito nem de cor, nem de condição. [...] Só que eu acho assim, o que tem é que aqueles que têm um pouco mais se saem melhor, têm mais estrutura. Porque eu acho que a mãe está mais presente, a família está mais presente, certo? Porque se você for analisar, os problemas maiores que a gente tem é por falta de família presente, não por falta de condição. [...] (Entrevista).

A visão apresentada pela professora com relação à ausência de preconceito entre as crianças reflete uma consciência não muito clara da relação entre escola e cultura, postura comum entre os professores, que Candau et al. (2002) denominam de a-crítica.

A professora percebe a influência da classe social na vida dos alunos associando-a à presença ou não das mães; assim, ela relaciona a baixa condição financeira à ausência das mães na vida escolar dos filhos. Segundo Apple (2003), o capital econômico e social pode

ser convertido em capital cultural de várias formas, sendo que uma delas é a possibilidade de os pais com melhores condições econômicas terem horários mais flexíveis, o que possibilita a visita à escola. Eles também podem oferecer aos filhos recursos culturais variados como dança, música, computação etc. Seu estoque anterior de capital social e cultural – quem eles conhecem, seu “desembaraço” nas reuniões sociais onde se encontram com funcionários da educação – é um *celeiro invisível de recursos*, mas um *celeiro que tem poder*.

Assim como aparece neste estudo, Carvalho (2004) aponta, em suas análises sobre a produção de fracasso escolar, que as famílias são lembradas principalmente no caso de problemas de desempenho, na forma de “falta de compromisso” ou de “falta de envolvimento”. As famílias de mais baixo nível socioeconômico encontram maiores dificuldades em suas relações com a escola e no desenvolvimento de atitudes consideradas adequadas pelos/as professores/as.

A observação das aulas na 1ª. série permitiu identificar dois grupos de alunos/as com comportamentos bem distintos. Um deles era composto pelos alunos mais quietos, que não participavam de conversas com a professora, conversavam somente entre si. Desse grupo faziam parte, na maioria, alunos/as considerados como tendo dificuldades de aprendizagem, que sentavam nas duas fileiras próximas à porta. O outro grupo era de alunos/as que conversavam mais entre si e com a professora, alguns para contar histórias, outros porque recebiam advertências dela.

As situações a seguir ocorreram com os alunos do segundo grupo descrito acima. Esse grupo, apesar de se diferenciar muito do outro, também era muito heterogêneo quanto aos comportamentos e à relação com a professora.

Um desses alunos era Gustavo, um menino branco de cabelos loiros e olhos azuis. Ele era reconhecido pela professora e pelos demais alunos como o melhor aluno da sala, aspecto que se fez notar logo nos primeiros dias de observação. Aparentemente, Gustavo tinha melhor condição financeira em relação aos outros alunos da turma, o que foi confirmado pelos comentários das professoras sobre essa questão no horário de recreio.

Após alguns dias de observação, foi possível perceber como a professora reforçava a autoestima de Gustavo e, em algumas situações, o próprio aluno falava sobre sua participação em sala de aula.

Gustavo era comparado pela professora com o seu próprio sobrinho, a quem ela considerava inteligente, muito esperto, educado, diferente dos outros alunos da sala.

Sobre a participação de Gustavo nas atividades desenvolvidas na sala de aula, a professora disse:

Até na aula da Maria, era bom você observar também, é a mesma coisa. Só ele que responde, só ele que responde, só ele que fala. Isso daí também eu acho que já veio de casa [...] Ele é uma criança muito inteligente, sabe ler, escrever... muito ativo, ele é até meio confuso. Ele se destaca porque ele tem consciência de que ele sabe, acho que isso já é da criança [...] ele responde com convicção.

[...] Para ele está sendo bom né, agora para os outros eu não sei se está sendo tão bom. [...] (Entrevista).

McLaren (1997) ressalta que é por meio dos símbolos, representações e práticas sociais que a classe dominante assegura a hegemonia de maneira que as relações desiguais de poder e privilégio permaneçam ocultas. Na situação descrita, professora e aluno se alternam na representação da classe dominante, pois não só a professora contribui na construção desta distinção de classe, como também o próprio aluno parece se identificar com e agir como os membros do grupo dominante. Sem reconhecer sua participação nessa construção, a professora atribui ao empreendimento individual o melhor desempenho de Gustavo em relação aos outros alunos.

Corroborando os dados aqui discutidos, os resultados da pesquisa realizada por Carvalho (2004), sobre a produção do fracasso escolar, indicam uma correlação entre o elogio feito pelos/as professores/as e a classe social, o sexo e a cor das crianças em uma escola, sendo que status econômico aparece como fator central. As crianças de famílias com mais alta renda estão entre as mais elogiadas, com porcentagem que representa o dobro do número dessas famílias na escola. A proporção de elogiados decresce à medida que decresce a renda.

A forma como a professora chamava a atenção de Gustavo, quando ele estava conversando, parecia ser mais suave se comparada às situações que envolviam outros alunos.

A própria resposta de Gustavo às situações em que era repreendido pela professora também era muito diferente da resposta dada por outros alunos da sala. Na situação em que Gustavo e Marcela conversavam, a professora disse: “Marcela, acho que você quer ir para fora” e para ele, ela disse: “Você também Gustavo e seu pai não ia gostar disso, fica quieto”. Gustavo respondeu: “eu vou tentar, vou tentar ficar quieto” (Diário de campo). Já Leandro, que foi para fora da sala duas vezes por fazer um som (hummm), saiu e voltou para a sala com um bilhete da coordenadora da escola, endereçado à sua mãe, e sentou sem dizer uma palavra.

Neste mesmo dia, logo no início da aula, a professora falou com os alunos/as que houve uma reunião com os pais e que alguns deles, com quem ela queria conversar, não compareceram. Sobre a reunião, ela ainda disse: “A mãe do Leandro veio, mas é a mesma coisa que nada. A mãe falou que não sabe o que vai fazer com ele. Mande lição e voltou do mesmo jeito”.

Leandro é um menino, em nossa atribuição, pardo. Disse-nos, um dia, que queria ter a profissão do pai, ser jardineiro, e que sua mãe catava papelão nas ruas.

Na aula em que Leandro fez o barulho (hummm) pela primeira vez, a professora disse: “Eu já falei que o seu lugar não é aqui”. E outros alunos complementaram: “É no circo”. Por continuar a fazer o barulho, a professora falou para ele sair da sala. Ele voltou, sentou e fez novamente o barulho. A professora o mandou sair pela segunda vez. Ele entrava e saía da sala sem dizer uma palavra (Diário de campo).

Mesmo com a pressão exercida pela cultura dominante sobre classes e grupos

subordinados, os processos de resistência estão sempre presentes. McLaren (1997) ressalta que as escolas e outros locais sociais e culturais raramente estão completamente subjugados pelo processo hegemônico, pois nestes locais há também luta e confrontação. Talvez o silêncio de Leandro represente essa resistência de que fala McLaren. O aluno não se submete completamente ao controle escolar, que não permite o som que ele fazia, e responde com silêncio, diferente de Gustavo que, sabendo de suas condições para fazê-lo, desafiava a autoridade da professora dizendo que iria tentar ficar quieto. É necessário destacar, no entanto, que essa disputa por espaço e poder em que se dá a resistência de Leandro é assimétrica, além da pressão da professora e da coordenadora, os outros alunos disseram que o lugar dele era no circo. É a compreensão desse processo que envolve poder e resistência que poderá tornar, segundo Giroux (2003), o pedagógico mais político.

A partir de análises de práticas pedagógicas que classificam estudantes por grupos de capacidade nos Estados Unidos, McLaren (1997) aponta que para os grupos considerados melhores pelos/as professores/as, o ensino ocorre em um ambiente que confirma a sua identidade superior, onde o tempo, atividade e local estão estruturados de forma a encorajar seu senso de autoestima e realização. Isso pode ser observado também com Gustavo que, por ser considerado o melhor aluno, recebia um estímulo maior por parte das professoras.

Outra relação que nos chamou a atenção foi a da professora com o aluno Júlio. Ele era um aluno negro e quieto que se sentava na fileira de alunos classificados como tendo maiores dificuldades de aprendizagem. A professora revelou, em vários momentos, a percepção que tinha do aluno com relação à aprendizagem, como no dia em que o aluno conversava com outro e ela disse: “Você (Júlio) já não faz nada, ainda fica dando atenção para ele (Lucas)”. Também quando o aluno levou o caderno para ser corrigido e a professora reclamou: “Sujo, cheio de orelha, nem capricho está tendo, né Júlio?”.

Júlio é um dos únicos alunos, dos que se sentam nas fileiras próximas à porta (dos alunos com maiores dificuldades), que foi mencionado durante o período em que realizamos as observações.

McCarthy (1994, p.94), ao discutir os dados de pesquisa em que uma professora agrupava os alunos em mais promissores, promissores e menos promissores, logo no início das aulas, aponta que os alunos interiorizam estas etiquetas. *Este processo de agrupação, instituído de forma tão precoce na vida escolar dos alunos, constituía por si uma profecia de cumprimento automático que os alunos viveriam durante o resto de sua evolução escolar* (ibid, p.44). Além de interferir na própria evolução escolar, essa prática de rotular os alunos está relacionada à expectativa e aposta que o/a professor/a fará na aprendizagem deste, determinando, muitas vezes, o grau de mediação ou o estímulo dado pelo/a professor/a à relação entre o/a aluno/a e o conhecimento.

No dia em que o pai de Júlio esteve na escola para conversar com a professora sobre a dificuldade que o aluno sentia para enxergar as atividades na lousa, a professora o colocou na primeira carteira, mas rapidamente concluiu que o problema do aluno era outro:

A professora fala para o Júlio: “Seu pai falou que você não enxerga (hoje ele está sentado na primeira carteira) só que quem não enxerga não faz isso no

caderno. Seu caderno está feio. Além de não enxergar seu problema é o relaxo também”.

(...)

O Júlio e o Lucas conversavam e a professora mandou o Júlio para a carteira em que estava antes. “Mocinho, pega seu material e vai para o canto. Seu problema não é enxergar, seu problema é outro” (Diário de campo).

Um único dia em que pudemos observar a professora falar com o aluno sem criticá-lo, foi quando ela perguntou se a mãe havia comprado as roupas que tinha prometido a ele.

Num dos últimos dias de observação, Júlio revelou um aspecto conflituoso da construção de sua própria identidade:

A professora sai um pouco da sala e o Júlio levanta e vem conversar comigo. (...) Enquanto os alunos estão ao meu lado, começam a olhar a revista que está em cima da mesa e um deles aponta a mulher mais bonita (Na capa da revista havia quatro fotos de mulheres, sendo três brancas e uma negra). Pergunto para o Leandro (pardo) quem ele acha mais bonita e ele aponta a foto de uma mulher branca e a da mulher negra. Pergunto qual ele acha a mais feia e ele aponta a loira. Pergunto para o Júlio (negro) e ele aponta como mais bonita uma das mulheres brancas e diz que a mais feia é a negra. Pergunto porquê e ele diz que não gosta de preto. Diz que não queria ser preto, queria ser como o irmão que é branco. O Flávio (negro) aponta a negra como a mais feia, quando pergunto porque, ele diz “porque sim” (diário de campo).

Neste mesmo dia, realizamos uma entrevista com a professora e relatamos esta situação. Em tom de surpresa, a professora disse: “Ele (Júlio) é... então ele já traz alguma coisa de casa, o preconceito... está dentro dele. E era pra ele gostar mais dessa porque a mãe deve ser, o pai deve ser, e ele não gosta. E a moça é linda, se for ver.” (entrevista) Dissemos a ela que ele sofre esse preconceito, o que levava à negação da própria cor. Após conversarmos sobre essa situação, a professora se interessou em fazer a pergunta sobre as modelos da capa da revista para uma outra aluna negra da sala.

Fomos então para a aula de Educação Física, os alunos estavam no pátio. Fizemos as perguntas e a professora ficou ao lado, ouvindo. Fizemos a pesquisa com a Ana, que é uma aluna negra que sempre ia para a escola com uma touca na cabeça:

Pesquisadora: Ana, a gente está fazendo uma pesquisa. Está vendo essa revistinha? Qual (mostrando a capa da revista) você acha mais bonita aqui?

Aluna: A menina aponta a negra.

P. Qual você acha a mais feia?

Al. A menina aponta a loira.

P. Por que esta é mais bonita e esta é mais feia?

Al. (demorou...) Por causa do cabelo (o cabelo da negra era liso e das outras três um pouco enrolado).

P. Ah, por causa do cabelo dela. E essa aqui por que você acha que é mais feia?

... Você gosta do cabelo dela (negra) assim? E dessa (da que indicou como mais feia)?

Al. Não.

P. Por quê?... E desse cabelo aqui (mostrando um cabelo loiro enrolado) você gosta?

Al. Não.

P. E desse aqui (outro cabelo enrolado)?

Al. Não.

P. E esse aqui (cabelo liso da negra), você gosta?

Al. Sim. (Entrevista)

A importância atribuída por Ana ao tipo de cabelo das modelos da revista indica sua dificuldade em aceitar seus cabelos crespos, que estavam sempre escondidos pela touca. Segundo Silva (2001), várias atividades podem ser desenvolvidas na escola para desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos, como *trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelos, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afro, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula*. (ibid, p.21)

Esses depoimentos dos/as alunos/as indicam dificuldades em lidar com a questão racial. Durante o período escolar, eles/as passam por um processo de re/construção de identidade que muitas vezes não é percebido pelos/as professores/as. São conflitos e mudanças importantes que muitas vezes podem influenciar no comportamento e na aprendizagem dos/as alunos/as. Estar atento a esses processos, tentando interferir de maneira positiva, dando ênfase à história das relações étnico-raciais no Brasil e cultura de diferentes povos, contribuiria para melhorar a autoestima dos/as alunos/as e na motivação para a aprendizagem. Para Candau (2008), o desvelar do caráter monocultural das práticas pedagógicas pode contribuir para superação de implicações negativas geradas pelo distanciamento entre as experiências sócio-culturais dos alunos e a escola, o que *favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola*. (p.27)

Como essas questões não são discutidas na escola, o conflito tende a tomar uma dimensão extrema que é o “não querer ser”, como ficou explícito na fala de Júlio. McLaren (2000b) destaca que a condição branca seduz o sujeito a aceitar a idéia de bipolaridade branco/não branco como o texto limite da identidade, como a fundação constitutiva da subjetividade.

Numa situação em que “não se vê cor”, mas em que somente os comportamentos de brancos são valorizados, talvez seja mais prudente “esconder a negritude” ou, não podendo, querer ser branco. É, muitas vezes, vivenciando esses conflitos, que são construídas e reconstruídas as identidades dos/as alunos/as negros/as em sala de aula.

A análise do currículo em ação da 1ª. série apresenta características que são usadas para descrever um modelo eurocêntrico/monocultural de educação, que valoriza o homem branco de classe média. As situações em que esse entendimento é evidenciado são várias e concentram-se, neste caso, com maior frequência na relação entre a professora e os alunos.

Essas situações envolvem, principalmente, as diferenças de classe social, gênero e raça, que são categorias relevantes quando tratamos de mono ou multiculturalismo. Essas categorias teóricas se misturam na prática pedagógica, não aparecendo de forma estática.

Ao analisar as características de uma prática docente monocultural, Cortesão (2006, p.59) destaca alguns aspectos que podem ser observados também na prática da professora da 1ª. série: professor que contribui para a construção do aluno tipo-ideal; desenvolver transmissão de saberes considerados importantes; concebe o ensino dirigido ao aluno médio; escola como campo neutro de aquisição de saberes; representação dos alunos como conjuntos homogêneos.

Alguns aspectos da prática ultrapassam as características apontadas por Cortesão (2006) para uma prática monocultural, contribuindo fortemente para a exclusão de alunos de determinados grupos, sem a preocupação de que esses alunos possam apropriar-se nem mesmo da cultura hegemônica.

Dentro do modelo monocultural, a escola se mostra “emancipatória” para uns e não para outros. Nas pequenas relações dentro da sala de aula, se evidencia um tratamento igual quanto à apresentação dos conteúdos e à exigência dos ritmos e, ao mesmo tempo, diferenciado quanto às relações com os alunos e às expectativas. Enquanto poucos alunos são estimulados a desenvolver seus conhecimentos e a participar das aulas, outros são abandonados a sua própria sorte. Por que somente alguns alunos são estimulados? Este tipo de prática parece coerente com a organização social em que vivemos, parece servir muito bem à divisão social que distribui as pessoas em classes sociais distintas, na qual a desigualdade cresce a cada dia.

As aulas na 4ª. série

Como mencionado anteriormente, o aspecto que se destacou nas aulas da professora Sílvia – 4ª. série – foi o trabalho com os conteúdos, pela forma como a professora planejava seu trabalho, pelos comentários sobre diferentes assuntos, a valorização do conhecimento dos/as alunos/as e pela preocupação com a aprendizagem de todos/as.

À época da coleta de dados, Sílvia era professora da rede municipal de ensino havia quatro anos. Sua formação é em Pedagogia e Mestrado em Educação, no qual desenvolveu um auto-estudo sobre a construção do início de sua carreira docente. Neste trabalho, a professora ressalta sua preocupação em desenvolver uma prática pedagógica voltada aos/as alunos/as das classes menos favorecidas, de diferentes raças/etnias e regiões do país.

As análises nesta sala de aula apontam para alguns aspectos que, de algum modo, aproximam a prática pedagógica da professora Sílvia à perspectiva multicultural, tal como era esperado ao convidá-la para participar deste estudo. Sua atuação pedagógica foi marcada pela convicção, manifestada por ela, acerca da importância de se reconhecer e discutir as diferenças culturais, os preconceitos e estereótipos sociais. Revelou, no entanto, algumas dificuldades quanto à seleção, organização e discussão dos conteúdos que fugiam àqueles prescritos no planejamento e no livro didático e que se relacionavam a questões

ligadas à diferença, desigualdade, preconceito, racismo etc.

Por meio do trabalho que desenvolvia, a professora Sílvia procurava abordar assuntos relacionados à construção de identidades individuais e coletivas positivas dos alunos, demonstrando preocupação com o reforço da autoestima, a valorização de diferentes expressões culturais e com o estímulo à participação e à aprendizagem de cada aluno. Ela demonstrava em suas aulas a preocupação em trabalhar com os conteúdos estabelecidos para a 4ª. série, mesclando a esses conteúdos questões sobre preconceito, racismo, estereótipos etc., procurando diversificar seus métodos de trabalho com músicas regionais, produção de textos coletivos e individuais, discussões e outras atividades.

Consideramos que cabe tanto aos professores como aos demais profissionais da educação ter um olhar crítico com relação à seleção dos conteúdos, questionando o porquê, como e para quê desta seleção. Demonstrando um pouco essa preocupação, a professora Sílvia, mesmo que ainda de maneira aditiva (acrescentando eventualmente ao programa), procurava diversificar os conteúdos tradicionais envolvendo aspectos da diversidade cultural, principalmente quando discute esses conteúdos curriculares com os alunos durante as aulas.

Além do planejamento anual, todas as aulas eram planejadas com antecedência pela professora. Ela levava, anotadas em seu caderno, todas as atividades que seriam desenvolvidas. Ao chegar à sala de aula, escrevia na lousa a seqüência de componentes curriculares e atividades a serem desenvolvidas naquele dia.

Em alguns momentos Sílvia revelou que, apesar do compromisso e do entusiasmo com que desenvolvia seu trabalho, às vezes sentia cansaço devido às dificuldades enfrentadas na docência, como o desinteresse de alguns alunos e os entraves operacionais para realizar atividades que fugiam ao convencional, como, por exemplo, deslocar os alunos para atividades extra-escolares.

Um aspecto a ser ressaltado na prática da professora Sílvia e que interferia na relação entre os alunos, a professora e o conhecimento foi o de que ela procurava instigar nos alunos, frequentemente, a compreensão da necessidade de conhecimento, reforçando a autoestima dos/as alunos/as. Ela dizia: “Eu já falei, adianta caderno cheio...” e eles complementavam: “e a cabeça vazia?”. Um tempo depois ela comentou com os alunos: “Todos têm capacidade, têm que ter oportunidade para aprender” (Diário de campo).

A leitura geral dos dados obtidos a partir do currículo em ação da 4ª. série possibilitou a organização das situações em categorias empíricas relacionadas à educação multicultural, tais como: o conceito de cultura, sexualidade, gênero, racismo. Ressaltamos que algumas vezes essas categorias apareciam juntas nas situações em sala de aula.

Conceito de cultura

Sílvia revelou seu conceito de cultura em algumas situações, como, por exemplo, quando discutia com os alunos/as um conteúdo de Geografia, sobre as regiões do Brasil. Após questionar sobre as diferenças culturais, a professora explicitou seu conceito de

cultura, dizendo: “Valores, crenças, costumes”. Ao retomar a discussão do texto no dia seguinte, a professora questionou os alunos sobre alguns pontos relacionados ao assunto, tais como: a importância das informações dos jornais, a parcialidade das informações e os problemas do Brasil. Ela perguntou, por exemplo, aos alunos: “Nos cortiços, as pessoas moram por que querem?” Os alunos responderam que não, que é por necessidade. “O salário dá para pagar aluguel?” Os alunos disseram que não. (diário de campo).

A concepção de cultura apresentada se aproxima de uma compreensão designada por Stoer e Magalhães (2005), como “multiculturalismo benigno”, que se preocupa centralmente com diferentes estilos de vida e sua aceitação. Esta concepção pode ser encontrada/percebida em outras situações em que a professora recorre à definição de cultura ou aborda a questão da diferença.

Ainda com relação ao conceito de cultura, em entrevista, a professora diz:

Eu acho que cultura é aquilo que te forma enquanto pessoa. É a sua maneira de pensar, sua forma de se vestir, o alimento que você come, quer dizer, “Ah eu gosto de pensar determinada fruta”, que é da sua região, para você tem todo um significado, aquele cheiro, aquele paladar, o aroma... você vê a árvore, a planta. [...] Então eu acho que cultura é isso, essa forma de alimentação, de como você se apresenta, sua forma de se vestir, o próprio falar, que nós temos diferentes formas no Brasil, a arte popular mesmo, música, dança, literatura de cordel, quer dizer diversas manifestações artísticas. [...] e a sociedade brasileira é extremamente preconceituosa, racista, mas é tudo meio disfarçado, então eu acho que a escola é um espaço legal pra gente estar vendo isso [...]
(Entrevista).

Diferentemente das concepções apresentadas por autores do Multiculturalismo Crítico, a concepção de cultura da professora parece privilegiar as dimensões artísticas e intelectuais de diferentes grupos. Na perspectiva do Multiculturalismo Crítico, segundo Canen e Oliveira (2001), busca-se superar a valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria *construção das diferenças, dos estereótipos e preconceitos*. Na prática da professora Sílvia, pudemos constatar a presença do tratamento das diferenças de forma exótica ou folclórica nas várias situações em que ela pontua para os alunos as características que marcam determinadas culturas, sem se aprofundar nos questionamentos acerca da construção das diferenças entre culturas e das relações existentes entre essas diferenças.

Destacamos que o conceito apresentado pela professora parece influenciar toda a elaboração de seu trabalho pedagógico, sendo base também para as discussões ocorridas em sala de aula.

Ainda com relação à fala da professora durante a entrevista, é possível identificar o aspecto afetivo envolvido em seu trabalho. Ela retoma sua própria trajetória como filha de imigrante e de sua convivência com pessoas de diferentes culturas. Canen e Moreira (2001) destacam que esse é um dos elementos a serem priorizados na elaboração de um currículo intermulticultural na escola e na formação de professores. Os autores argumentam: (...) é

necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo (ibid, p.33).

Além desse aspecto afetivo, outro elemento que parece fazer parte das motivações para o desenvolvimento de um trabalho preocupado com a diversidade cultural é que Sílvia considera importante trabalhar com a valorização das diversas culturas para que os alunos se sintam fortalecidos para lutar por seus direitos. *Se você valoriza culturalmente, eu acho que ela tem força pra brigar politicamente... Isso no meu primeiro ano como professora, isso me chamou atenção, porque a quê as crianças têm acesso? O que a mídia oferece para essa criança? (...)* (Entrevista).

Discussões envolvendo questões culturais e/ou sociais foram realizadas em vários momentos durante o semestre, como, por exemplo, quando a professora tratou sobre verminoses na aula de Ciências e fez uma discussão sobre o atendimento à saúde público e privado.

Continuando a aula de Ciências, a professora perguntou aos alunos o que é necessário para se ter boa saúde. Os alunos falaram de alimentação, higiene, atendimento etc. A professora questionou mais uma vez: “E as crianças que não têm saneamento básico?” Alguns alunos falaram novamente sobre situações que conheciam e a professora disse que nem todos têm água encanada, esgoto e comentou sobre as favelas. Um aluno falou sobre o desemprego. Após essa discussão a professora começou a ler o texto sobre verminoses do livro de Ciências. (Diário de campo)

Ressaltamos aqui a importância da contextualização que Sílvia procurava fazer por meio da discussão. A professora apresentou o conteúdo “verminoses” relacionando-o às condições sociais em que as pessoas vivem, superando a fragmentação das análises que tratam a doença exclusivamente como um problema fisiológico e individual.

Como apontam Canen e Moreira (2001), o diálogo oferece base indispensável para o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural no currículo em ação. No entanto, temos que atentar para alguns cuidados no desenvolvimento das discussões em sala de aula. A variedade de assuntos discutidos pela professora e pelos alunos, a partir do tema “verminoses”, foi muito grande, o que pareceu dificultar um pouco o estabelecimento da relação entre o específico e o geral.

Outro aspecto a ser ressaltado a partir das discussões realizadas em sala de aula é a fundamentação da argumentação da professora. O que parece prevalecer é a própria visão de mundo dela, que em vários momentos nos parece próxima das concepções mais críticas e em alguns outros não. Essa alternância tem importantes implicações para a prática pedagógica, podendo dificultar a compreensão, pelos/as alunos/as, das posições discutidas pela professora.

Consideramos que a compreensão das relações sociais, como Sílvia demonstrou ter de forma quase sempre crítica, tem importância fundamental para o desenvolvimento de uma prática comprometida com a melhoria da educação e com a transformação social, definindo, às vezes inconscientemente, boa parte dos objetivos educacionais e da prática docente.

Gênero e sexualidade

As questões sobre gênero e sexualidade foram observadas principalmente em atividades que aconteceram fora da sala de aula, como, por exemplo, uma apresentação de teatro realizada na escola.

Um grupo de dentistas da rede municipal de saúde apresentou um teatro baseado na história de Cinderela para todos os alunos da escola, com o objetivo de demonstrar a necessidade de escovação e higiene bucal. No entanto, além desta mensagem, vários estereótipos fizeram parte da apresentação, como a Cinderela sendo representada por uma mulher loira e a madrasta representada por uma mulher gorda. A questão de gênero também estava presente no texto, no qual a menina deveria ser “boazinha” e “limpinha” para esperar o “príncipe encantado”, pois só o casamento poderia trazer a felicidade.

Nesta apresentação e também em outra que foi realizada, a mulher é referida como tendo um papel que envolve a preocupação com a beleza e a espera pelo “príncipe encantado”. É interessante notar como os preconceitos e estereótipos relativos à categoria gênero estão associados a outros de diferentes categorias, como, por exemplo, de classe social e raça/etnia.

Destacamos a importância do papel do educador na elaboração de atividades para serem apresentadas nas escolas, a fim de submeter à crítica aspectos como os apresentados anteriormente, que envolveram preconceito, estereótipo, etc.

Uma situação envolvendo sexualidade ocorrida em sala de aula envolveu um aluno e uma aluna. Enquanto os alunos liam os livros de poesia que a professora havia levado, Renata reclamou para a professora que o Rubens estava “pegando nela”. A professora chamou a atenção dele e disse que já havia conversado com os meninos da turma, inclusive com ele, sobre isso. “Você só pode tocar nela, se ela permitir”. Depois me disse que já tinha dado uma aula sobre sexualidade.

Posteriormente, Sílvia nos alerta de que a postura frente a essa situação é motivada tendo em vista o contexto social em que esses alunos/as vivem. Diz que o bairro é marcado por situações de agressão, inclusive contra as mulheres.

A respeito dessa situação, ela disse em entrevista:

[...] como a gente tem esse modelo que a mulher está “a serviço do prazer do homem” que é isso que a mídia passa, as meninas... elas também não têm como lidar com isso se um menino, já como falam avança o sinal... Quer dizer ela não se sente segura para dizer não, você entende? Eu acho que isso pode começar por aí mesmo, esse poder que a mídia fala que o homem domina a mulher nesse sentido, então você já começa de pequeno falar “não, eu não vou reagir?” É como eu falei, o corpo... eu sempre falo isso para meninas... que o corpo elas que vão ter que ter essa autonomia, vamos dizer, de não serem usadas, de não serem exploradas pelo sexo mais forte, como a sociedade prega que o homem que... então é lógico, isso é uma sutileza que isso acontece, como numa quarta

série que eles estão entrando na pré-adolescência... eu me lembro que nessa turma eu já tinha menina que já tinha tido menarca, então já está numa outra fase. [...] você tem que trabalhar com tantas coisas como professor. Eu me lembro, na minha formação eu nunca tive alguma coisa específica... eu procuro agir muito assim pelo bom senso, lógico ler alguma coisa, sempre que eu vejo alguma coisa assim que eu... uma reportagem, uma pesquisa, uma coisa interessante, eu sempre procuro estar me informando, porque eu acho que a gente precisa muito de informação e... mas eu não sei também, porque eu também tenho que me patrulhar, porque até que ponto isso não é um valor meu, como pessoa. Eu não sei até que ponto isso é adequado ou não, eu me questiono assim. Mas quando acontece uma coisa assim na hora, você tem que se posicionar, mas eu acho que se eu me posicionar, é obvio você como professor você não vai ser imparcial, acho que eu estou lá como professora e toda essa valorização como você viu da cultura, eu tenho toda uma história por trás disso, de vida, de formação, de experiência que também lógico sexualmente é pela minha vivencia (Entrevista).

A professora acrescentou, ainda, que tem grande preocupação com as meninas, por isso considera importante mostrar que elas podem se defender sozinhas e que existem outros modelos diferentes daqueles apresentados pela mídia. Ao mesmo tempo em que desenvolve esse trabalho com as meninas, a professora diz que também desenvolve um trabalho não-machista com os meninos: (...) *procuro sempre mostrar para eles essa questão da delicadeza, mas delicadeza no sentido de hábitos de educação.* A conjunção “mas” dessa frase pode indicar que, na concepção da professora, a delicadeza seja algo não desejável para os meninos. Também, se analisarmos a prática desta professora em seu contexto social, é possível compreender que esta preocupação pode estar relacionada com o meio machista em que os/as alunos/as vivem, como ela fez questão ressaltar ao discutir outras situações, durante entrevista com a pesquisadora. Procura, assim, mostrar que atitudes delicadas não são parte somente do comportamento de mulheres, mas de homens também.

Um dos pontos a destacar na fala da professora, é com relação ao papel que a mídia tem na produção de padrão de feminino e masculino e como isso é forte na construção das identidades dos/as alunos/as. Segundo Camargo e Ribeiro (1999), ainda hoje a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão. No entanto, argumentam que a presença do/a educador/a comprometido com o respeito à intimidade da vida sexual possibilitaria que os/as alunos/as tivessem uma visão diferente daquela vendida pelo consumo, que produz os *indivíduos normalizados e normatizados*.

Como afirmou a professora Sílvia, os questionamentos que fazia com relação às situações envolvendo gênero eram baseados em alguns estudos próprios e em sua visão de mundo. Ela não teve nenhum tipo de formação que abarcasse o tema e não havia nenhuma discussão, ou troca de experiências entre os professores, que a ajudassem a lidar com as situações da prática pedagógica.

Quanto à formação de professores para trabalhar com as questões de gênero e sexualidade, Pereira (2005) resalta que, apesar de não haver orientações que devam ser

seguidas indiscriminadamente em diferentes situações que envolvam o tema, o que parece ser desejável e necessário é que as escolas se organizem para discutir essas questões, acompanhadas, algumas vezes, por estudiosas/os, pesquisadoras/es e/ou militantes de movimentos sociais envolvidas/os com tais discussões. *Que as professoras possam refletir sobre seus valores e preconceitos à luz da produção teórica; que examinem suas ações e possam tirar conclusões amparadas por um foro de discussão* (ibid, p.144).

A preocupação revelada por Sílvia em entrevista quanto às meninas, questionando a submissão da mulher na sociedade atual, e aos meninos, preocupando-se com atitudes de gentileza, parece demonstrar uma compreensão que se distancia do essencialismo das posições tradicionais da mulher meiga, passiva, boazinha e do homem forte, bruto, agressivo. Apesar das dificuldades enfrentadas pela professora no trabalho com esse tema, ela demonstrou ter uma compreensão menos fixa e essencializada daquilo que é destinado social e simbolicamente para mulheres e homens.

Etnia – história e preconceito

As discussões sobre preconceito, racismo e estereótipos aconteciam frequentemente nas aulas de História, como no dia em que Sílvia trabalhou sobre o ciclo do café no Brasil.

Nesta aula, ao iniciar uma discussão sobre os negros no Brasil, a professora disse que sempre que chegava neste ponto alguns alunos se sentiam incomodados, que no ano anterior tinha uma aluna que sentia vergonha de ser negra, e comentou com os alunos: “A cor da pele é só um detalhe. O Ícaro é diferente de mim por causa da cor?” Os alunos responderam: “não”. Talita falou: “se todos fossem brancos, o país não seria tão bonito como é”. Outro aluno, Fábio, comentou sobre as habilidades dos negros no artesanato e nos esportes e a professora, percebendo o estereótipo, ressaltou que essa é uma forma de preconceito e contou sobre um aluno negro muito inteligente que teve no ano anterior e de todos os alunos negros da turma, destacando o quanto eram inteligentes. Perguntou, em seguida: “a cor vai influenciar?” Vários alunos comentaram sobre o assunto, inclusive um aluno negro que falou sobre a própria família e a escravidão. Luciano voltou a falar do talento para o futebol de Pelé. A professora destacou também os livros de Machado de Assis.

A professora apresenta uma visão ingênua sobre a cor da pele como elemento da construção de identidades e nas relações sociais como, por exemplo, quando disse que a “cor da pele é só um detalhe”. A cor da pele não é só um detalhe, pois essa é uma característica relacionada a muitos aspectos sociais que envolvem, exclusão, exploração econômica, preconceito etc. Apesar desta visão, a professora demonstrou também estar atenta aos papéis sociais em geral pensados pela sociedade à população negra: jogador de futebol ou cantor de pagode. Brandão (2006) fala sobre os cuidados que o professor deve ter ao tratar desse tema em sala de aula:

Nossos alunos certamente terão muito a dizer, mas devemos ter um imenso

cuidado com o senso comum, que pode surgir tanto para desvalorizar como para criar mitos – os quais, ao se desfazerem, redobrarão o peso da desilusão e do desgaste da autoestima. Trata-se de um equilíbrio delicado entre o resgate de uma História que deverá servir para elevar o orgulho de pertencer a ela e a valorização de posturas estreitas que tendem a criar esquemas explicativos maniqueístas (BRANDÃO, 2006, p.46).

Tratar questões como preconceito e racismo, assim como a história do povo negro desde a África, é algo novo para a maioria dos/as professores/as. Esse conteúdo não fazia parte do currículo escolar⁴ e nem da formação docente, o que faz com que muitos/as professores/as hoje sintam dificuldade em conduzir as discussões. Apesar do aumento no número de pesquisas e publicações sobre o tema, aparentemente esse material que traz uma visão mais crítica sobre a participação do negro na construção material e cultural do país, ainda não chegou às mãos de grande parte dos/as professores/as. Como ressalta Brandão (2006), este é um lugar que nunca esteve ocupado, sendo necessário formação e atualização para tratarmos com profissionalismo e responsabilidade esses conteúdos.

No dia em que Sílvia e os alunos falavam sobre uma excursão que fizeram a uma fazenda que utilizou o trabalho escravo, a discussão prosseguiu sobre os vínculos entre brancos e negros. Os alunos discutiram sobre as relações entre os donos das fazendas e escravas. Ao comentar sobre a surra que uma escrava levou por ter engravidado do senhor de engenho, a que assistiu em uma novela veiculada por um canal de televisão, Talita disse que os dois deveriam apanhar porque a negra também aceitou. Isso foi logo contestado por Ícaro, argumentando que as negras eram obrigadas a ter relações sexuais com os senhores. A professora, então, fala sobre a submissão do negro e da mulher no período da escravidão por causa dos castigos.

Mesmo considerando que os castigos utilizados contra qualquer atitude de rebeldia dos negros esmagaram muitas vezes a revolta que sentiam, há que se considerar a resistência do povo negro à escravidão. Albuquerque e Fraga (2006) destacam que a fuga para os quilombos foi um dos atos mais frequentes de resistência dos negros. Com o impulso dado pelos movimentos abolicionistas, organizados principalmente por escravos libertos, os escravos começaram a enfraquecer a autoridade dos senhores com intensificação das fugas para os quilombos e para as cidades à procura de autoridades judiciais e policiais para denunciar castigos corporais e longas jornadas de trabalho. Os conflitos nas propriedades também aumentaram. Toda essa pressão dos negros, combinada com o momento histórico internacional que não via mais com bons olhos a escravidão e procurava novos mercados, resultou que no dia da promulgação da Abolição - 13 de maio de 1888 - *mais de 90% dos escravos brasileiros já haviam conseguido a liberdade por meio das alforrias e das fugas* (Albuquerque e Fraga, 2006, p.196).

Destacar a luta do povo negro é de suma importância para desmistificar a história de que a liberdade dos negros foi dada pela princesa Isabel, como um ato de bondade. Diferentemente da história tradicional que se conta nas escolas, ressaltar a resistência e a luta dos próprios negros contra a escravidão influenciaria de forma positiva a autoestima

das pessoas, como destaca Brandão (2006):

Se refletirmos sobre os destinatários principais do processo ensino-aprendizagem, os estudantes, o que se continuava a fazer (na história tradicional) era dificultar a construção da autoestima, por trazer uma imagem de nossos antepassados africanos sempre oprimidos, explorados e, finalmente, sempre derrotados – mesmo quando rebeldes e inconformados. Quem gostaria de se identificar com essa imagem? E, além do mais, tratava-se de uma falsa imagem, se não em seu todo, ao menos em parte. A historiografia recente trouxe dados para rever essa visão. Resta fazê-la chegar às salas de aula de muitas universidades e da Educação Básica (Brandão, 2006, p.43).

A discussão é um dos principais meios para se desenvolver o trabalho sobre as questões ligadas à diferença, ao preconceito, etc. Destacamos, assim, alguns aspectos referentes à condução das discussões em sala de aula pela professora Sílvia para serem analisados. O primeiro deles está relacionado à diversidade, ou quantidade de temas presentes em uma mesma discussão o que parece deixá-la superficial. Selecionar antecipadamente os temas parece ser uma prática necessária para o encaminhamento de uma boa discussão, pois mesmo que apareçam outros assuntos, a professora e os alunos não perderão o foco central. Outro aspecto relevante a ser considerado é a importância da visão do/a professor/a com relação às questões sociais. Essa visão está constantemente direcionando a discussão da professora Sílvia com os alunos. Daí a importância da formação inicial e/ou contínua que analise a prática docente em conjunto com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. A compreensão de como se dão às relações de poder, exploração, preconceito, etc., na sociedade é fundamental para que o trabalho do/a professor/a possa estar voltado para a superação da desigualdade e da exclusão social.

Por considerarmos pertinentes para essa discussão, retomamos aqui alguns aspectos apontados por Giroux (2003) quanto à *Educação Política*. O autor alerta sobre a necessidade de: reconhecer que o protagonismo humano é condicionado e não determinado; reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições sócio-culturais e econômicas de seus estudantes, de suas famílias e de suas comunidades; ensinar os estudantes a correr riscos, fazer perguntas, honrar tradições críticas e ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos; propiciar a oportunidade para que os estudantes não apenas se expressem de forma crítica, mas para que alterem a estrutura de participação e o horizonte do debate pelo qual suas identidades, seus valores e seus desejos são “moldados”; construir condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera sobre eles, através deles e por eles, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos. Alguns desses aspectos apontados por Giroux puderam ser observados na prática pedagógica da professora Sílvia. No entanto, ressaltamos que são *as tentativas* que prevalecem no trabalho da professora, ou seja, não havia um trabalho já estruturado visando ao desenvolvimento de uma educação crítica ou Educação Política, como denomina o autor.

Em uma aula de Geografia, Sílvia leu um texto sobre uma situação vivenciada por

Netinho⁵ em um restaurante de São Paulo, em que o cantor, que esperava seu carro, foi identificado por um cliente como o manobrista do restaurante. Seguiu o diálogo entre a professora e os/as alunos/as:

- *Quem entendeu e quer dar a opinião? Pergunta a professora.*
- *Por causa da cor, o branco pensou que ele fosse motorista. Disse Luciano.*
- *O que reflete o pensamento do branco? Por que isso não é tão comum (negro no restaurante)? Sílvia pergunta.*
- *Por causa da cor, do racismo. Responde Karina. (Diário de campo)*

A professora voltou a falar sobre o Dia da Consciência Negra e mais um texto sobre abolição e outro sobre a introjeção da submissão, que contava a história de uma mulher que sentia vergonha de ser negra e dizia que diante dos brancos, os negros deveriam abaixar os olhos. Questionou alguns alunos negros sobre o assunto, mas eles não responderam e, então, outros alunos comentaram o assunto:

- *Ela deveria ter orgulho de ser escrava. Diz Luís.*
- *Orgulho de ser escrava?! Contesta Olavo.*
- *Orgulho de ser negra. Complementa Talita.*
- *Por que você acha que não deveria ter orgulho de ser escrava Olavo? Pergunta a professora.*
- *Porque eles foram mal tratados. (Diário de campo)*

Continuaram a falar sobre a submissão e sobre o comércio de escravos. Depois Sílvia perguntou aos alunos por que é importante estudar isso hoje. Ícaro disse que é porque isso poderia acontecer novamente no futuro. Quando questionado sobre em que este estudo pode ajudar, Rubens (negro) respondeu: “a não ter inveja dos brancos”. Continuaram a discussão falando sobre o preconceito como construção social, sobre a dificuldade para os negros encontrarem emprego e o preconceito que os negros têm da própria raça e do negro com o branco.

Como é possível observar nas discussões apresentadas anteriormente, a passividade e submissão ainda são centrais nas discussões sobre a história dos negros no Brasil. Como ter orgulho da origem, como a professora disse procurar desenvolver, se os negros são apresentados somente como vítimas da história, submissos?

[...] a posição de vítima carrega em si um forte conteúdo de passividade, de impotência e de incapacidade de resistência, de atuação e intervenção na História. Trata-se, pois, de se acostumar a ver os africanos sempre tratados como objetos e não como sujeitos da História. E isso compromete a compreensão de suas trajetórias
(Brandão, 2006, p. 43).

Talvez seja essa uma das razões para a não participação dos alunos negros na discussão

quando a professora perguntava diretamente a eles sobre o que pensavam a respeito do tema. Outro aspecto que pode contribuir para essa não participação é a forma de apresentação desses assuntos, que apareciam como complementares aos conteúdos curriculares “convencionais” e sempre por meio de discussão. A fala de Rubens sobre como o trabalho com este tema poderia ajudá-lo, quando ele disse: “a não ter inveja dos brancos”, indica um distanciamento dos objetivos de um trabalho orientado pelo Multiculturalismo Crítico, pois parece enfatizar essencialmente a aceitação benevolente das diferenças étnico-raciais, ao invés da compreensão de como se deu a construção social do preconceito e do racismo com relação às pessoas negras.

Quando se pretende desenvolver uma prática pedagógica crítica, segundo McLaren (1997), a celebração da pluralidade, ou a tolerância da diferença, não bastam. Deve-se buscar superar as condições que perpetuam as desigualdades e exclusão, desenvolvendo-se dentro de uma linguagem da vida pública, comunidade emancipatória e comprometimento individual e social.

Nesse sentido, a prática pedagógica da professora Sílvia oscilava entre uma visão ingênua do trabalho com as diferenças e uma visão crítica. Ainda que a professora revelasse dificuldades na construção de um caminho intermulticultural na perspectiva crítica, em vários momentos foi possível perceber uma aproximação nesta direção.

Esses temas foram tratados rapidamente, sem muito aprofundamento. No final da discussão, a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto individual: “A história e as condições de vida do povo negro”, pois muitos não quiseram falar. Mais uma vez eles reclamaram que não queriam escrever. Essa situação se repetiu algumas vezes nas aulas. As sistematizações de discussões, quando solicitadas, o eram sempre por meio de produção de texto, o que, aliás, os/as alunos/as não aceitavam bem. Outro aspecto a ser destacado é que, quando produzidos, os textos pouco traziam das discussões realizadas durante a aula, e isso levava a professora a se questionar quanto à forma de trabalho com os temas envolvendo a diversidade. No entanto, durante esse semestre de aula nenhuma mudança com relação à forma de tratar essas questões foi observada. Podemos apontar como uma das causas dessa dificuldade da professora o isolamento na realização do trabalho docente, sem orientação, troca de experiências e sem uma reflexão conjunta e teorizada da prática pedagógica na escola, ao que aludiu durante as entrevistas. Talvez as conversas com a pesquisadora durante as observações tenham estimulado a continuidade dessas discussões com os alunos e outras tentativas de sistematização, o que não foi possível constatar devido à limitada duração do período de coleta dos dados.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades, foi possível perceber que a professora procurava mostrar a relação entre os conteúdos estudados e a realidade social em que vivemos, dando um sentido ao conhecimento ligado ao social. Assim, Sílvia parecia trilhar o caminho apontado por Moreira (2006) quando este destaca a possibilidade de criação de contradiscursos que geram mudanças no espaço escolar, pela compreensão do movimento de construção das identidades e pela crítica de identidades dominantes.

Quando questionada sobre a importância de trabalhar com esses temas – racismo, preconceito, desigualdade – na escola, a professora Sílvia argumentou:

[...] Porque nós temos uma sociedade, que os dados estatísticos mostram, extremamente desigual, quer dizer as crianças negras são as que mais fracassam na escola, vai ver a questão de salário, aí entra a questão dos homens e das mulheres. Os homens negros ganham menos se você for ver a pirâmide... [...] você precisa, enquanto indivíduo, se valorizar, ter orgulho do que você é, da sua cor, do seu corpo, do seu cabelo, da sua cultura, para brigar como cidadão pra ter uma escola melhor, de ter condições de sobreviver nessa sociedade (Entrevista).

Neste trecho, Sílvia evidenciou que em sua visão de mundo, em suas concepções, as questões relativas à desigualdade, ao conflito de classes e ao preconceito estão presentes. E isso se refletia em sua prática também, na relação com os alunos e no trabalho com os conteúdos.

Considerações finais

A escola é um espaço onde há reprodução e também produção de novos saberes. Como aponta Leite (2002), na escola há uma predominância da cultura dominante, mas também convivem as manifestações das culturas dominadas, num *espaço de conflito e de emancipação*.

Não podemos deixar de mencionar a importância das condições oferecidas aos professores/as para o desenvolvimento de projetos educativos adequados. Leite (2002) destaca que é preciso que os professores possam adquirir saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da população escolar e que a administração escolar facilite esse processo. Esse apoio não foi percebido em nenhum dos dois casos analisados nesta pesquisa, sendo que na 1ª. série inexistia um trabalho com as diferenças e na 4ª. série ficou restrito à sala de aula.

Abordar temas como racismo e preconceito é considerado importante pela professora Sílvia porque ela considera que não se fala sobre isso explicitamente nas escolas. Em entrevista, ela fala sobre seu desejo de se aprofundar nos estudos sobre Multiculturalismo e desenvolver um trabalho pedagógico mais criterioso.

Brandão (2006) destaca que não existe uma forma de trabalho definida para tratar a História dos Negros. Da mesma maneira, compreendemos o trabalho realizado com as diferenças de gênero e classe social:

Não há receitas prontas, não existe um “como fazer”, e por isso percebe-se a necessidade de muitos espaços de discussão e troca intelectual – e não apenas entre os reconhecidos como “intelectuais”, mas como os movimentos sociais. Não podemos, a despeito da exigência da lei, sair repassando nas nossas salas de aula informações equivocadas, ou tratar o tema de uma maneira folclorizada e idealizada. Esse é um grande temor: repetir modelos para fazer com que esses

conteúdos curriculares fiquem parecidos com os que já trabalhávamos ao tratarmos da História e das contribuições culturais comumente estudadas é um caminho fácil e perigosíssimo. São temas diferentes e sua abordagem necessariamente deve ser diferenciada (Brandão, 2006, p.46).

Destacamos três pontos relacionados ao trabalho pedagógico com os conteúdos que pareceram centrais para que se possa desenvolver, de maneira sistematizada, um trabalho pedagógico baseado no Multiculturalismo na perspectiva crítica:

- aprofundar o conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados referente às questões de classe, etnia/raça e gênero, entre outras;
- organizá-los juntamente com os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, assim como definir os temas e organizar as discussões; a relação entre forma e conteúdo é muito importante: só discussão não basta, pois esses temas envolvem os domínios cognitivo, atitudinal/valorativo e procedimental. (Zabala, 1998)
- perceber a relação dos alunos com esse conteúdo antes, durante e depois de cada trabalho.

Cada um desses pontos necessita de maiores análises na prática pedagógica. Também são pontos importantes a serem considerados nos cursos de formação de professores.

Em nossas análises, procuramos superar a lógica formal que julga professores/as como culpados/as ou vítimas do sistema. Entendemos que há um ciclo de construção e reconstrução da ideologia dominante que deve ser quebrado e isso é responsabilidade do/a professor/a, mas também dos/as formadores/as, com o objetivo de avançarmos na transformação social. Para isso, é necessário que tenhamos consciência da importância do papel dos educadores dentro da escola, mas também do Estado como fonte de investimento, elaboração e implementação de políticas públicas para assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade a todos/as. Assim, espera-se do Estado e das instituições formadoras a incorporação do tema das diferenças na formação inicial e continuada, mas também condições de trabalho e de carreira que possibilitem aos docentes usufruírem dessas possibilidades de formação e de incorporarem suas contribuições nas práticas docentes.

Notas

¹ CORSI, Adriana M. Currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008.

² Quando realizamos esta pesquisa ainda não havia sido determinado o Ensino Fundamental de 9 anos, por isso utilizamos a nomenclatura série em alguns casos.

³ Nomes fictícios.

⁴ A Lei 10639/2003, que altera a LDB 9394/96, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. O Parecer (BRASIL/CNE, 003/2004), tendo a Professora Petronilha B. G. e Silva como relatora, discute alguns pontos fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a questão racial e étnica.

⁵ Cantor brasileiro negro.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter (2006). **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultura Palmares.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRASIL. PARECER CNE/CP 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- BRANDÃO, Ana Paula (Coord.) (2006). A cor da cultura. **Coleção saberes e fazeres**. V.1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- CAMARGO, Ana M.F.; RIBEIRO, Cláudia (1999). **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F. B. (2001). Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. (2002). Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74.
- CANEAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANEAU, V.M.F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANEAU, Vera M. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A.
- CANEAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T.G. (2002). A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANEAU, Vera M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARVALHO, Marília P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.34. n. 121.
- CORTESÃO, Luiza. (2006). **Ser professor: um ofício em risco de extinção?**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. Coleção Prospectiva. 2.ed., v.6.
- FREIRE, Paulo. (1979). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A. (2003). **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed.
- LEITE, Carlinda M.F. (2002). **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para Ciência e a tecnologia.
- McCARTHY, C. (1994). **Racismo y curriculum**. Ed. Morata: Madri.
- McLAREN, Peter. (2000a). **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000b). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1997). **A vida nas escolas. Uma introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos educacionais**. Porto Alegre: ArtMed, 2. ed.
- MOREIRA, Antonio Flávio (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto (Org.). **Globalização e Educação**. Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora.

- PEREIRA, Marta R.A. (2005). **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças.** Uberlândia: EDUFU.
- SILVA, Ana Célia (2001). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 3.ed.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antônio (2005). **A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais.** Porto: Edições Afrontamentos.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Correspondência

Adriana Maria Corsi – Doutora em Educação na Universidade Federal de São Carlos/Brasil.

E-mail: dricorsi@yahoo.com.br

Emília Freitas de Lima – Professora Doutora em Educação na Universidade Federal de São Carlos/Brasil.

E-mail: eflima@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
