

1

Referências teóricas

O presente trabalho se situa na linha de pesquisa sobre o cotidiano escolar e as relações entre educação e cultura(s). Acreditamos que a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui um tema de extrema relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Os principais eixos de reflexão que orientaram nosso trabalho são os seguintes: cotidiano escolar; multiculturalismo e pedagogia diferenciada.

1.1

Cotidiano, cotidiano escolar e suas dimensões

A filósofa Agnes Heller apresenta o cotidiano como possibilidade de aprendizado para a experiência do mundo da política. Neste sentido, o micro, o cotidiano que sempre foi desvalorizado por se referir à esfera do privado, é que vai educar para a vivência no macro, na vida social sistematizada.

Heller (2004), em seus estudos sobre o cotidiano, destaca dois conceitos básicos que serviram de apoio à nossa investigação no cotidiano do Colégio Stella Maris. Segundo ela, o cotidiano é heterogêneo, por ser constituído de diferentes tipos de atividades que são inerentes à vida. Numa observação da prática pedagógica, assim como da escola como um todo, é fundamental estar atento à diversidade de atividades. A vida cotidiana é heterogênea em diversos aspectos:

“sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2004:18).

Além de heterogênea, a atividade cotidiana é hierarquizada. Essa hierarquização, diferentemente da heterogeneidade, é mutável, se modifica em função das diferentes estruturas socioeconômicas.

“A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa ‘explicitação normal’ da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo” (HELLER, 2004:18).

Outra interpretação sobre a cotidianidade tem Maria Teresa Esteban (2003). Esta autora lembra que o cotidiano é o lugar do pequeno, do desprezível, do sem importância e que, muitas vezes, os sujeitos da classe popular também são representados como desprezíveis, sem importância, tornando-se assim invisível às ciências:

“Pois o cotidiano é o tempo/lugar do pequeno, do desprezível, do sem importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo. E as classes populares também congregam os sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram os discursos privilegiados das ciências, tornando-se invisíveis a uma ciência que não incorpora em suas análises *o drama e a trama da sociabilidade dos simples*, aqueles a quem a vida social imprimiu *a aparência de insignificantes e que como insignificantes são tratados*. (Martins, 2000:135)” (ESTEBAN, 2003:200/201).

Para darmos visibilidade ao “sem importância”, ao episódico, é necessário o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que auxiliem na busca de significados à trama social presente na vida cotidiana.

“Assim, é preciso o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que possam contribuir para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque são mediadores de articulações complexas, de modos de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais” (ESTEBAN, 2003:201).

Essas autoras nos auxiliaram a refletir sobre o cotidiano de forma mais ampla. Apresentaremos em seguida alguns autores que tratam mais especificamente do cotidiano escolar, assumindo a complexidade presente em sua trama.

Segundo André (2005a), uma das autoras que mais têm produzido nesta linha, as pesquisas sobre cotidiano escolar no Brasil ganharam popularidade na década de 1980. Os primeiros trabalhos apresentavam muitos problemas e fragilidades do ponto de vista teórico e metodológico. Com o passar dos anos, após muitas discussões,

reflexões e aprofundamentos na década de 1990, nota-se uma produção regular e consistente na área sobre esta temática.

André (2005b) chama a atenção para as dimensões que devem ser levadas em conta numa rigorosa pesquisa sobre cotidiano escolar:

“Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, e sim como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (...)

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação dos agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. (...)

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem. (...)

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade” (p. 42, 43, 44).

Essas três dimensões levantadas pela autora não se encontram isoladas, mas se mesclam no interior da escola, influenciando-se mutuamente. Para compreender a complexa rede de significados presentes na escola é necessário entender a fundo essas dimensões interligadas.

Para a mesma autora, as pesquisas sobre cotidiano da escola são uma forma privilegiada de compreender e refletir sobre a prática escolar.

Na medida em que procuramos compreender a escola sob a ótica da cultura, a perspectiva de Juarez Dayrell (1996) é especialmente interessante, pois este autor busca um determinado olhar sobre a escola que privilegie a ação dos sujeitos, percebendo a escola como um espaço sociocultural.

“Falar da escola como um espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (...) Essa abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais cotidianos, que ocorrem no interior da

escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (136-137).

Dayrell utiliza a análise desenvolvida por Ezpeleta e Rockwell (1986), que privilegia a ação dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Para estas autoras, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses da organização oficial do sistema escolar e dos sujeitos. Sendo assim, a escola é concebida como um processo permanente de construção social. Para as autoras,

“em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a construção e transformação dos conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta com o poder estabelecido. Apreender a escola como uma construção social implica, assim, compreendê-la no seu lugar cotidiano, onde os sujeitos não são agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (p.137).

Para Dayrell, olhar a escola como um espaço sociocultural significa compreendê-la como um espaço social próprio, ordenado em duas direções: institucionalmente (conjuntos de normas e regras) e cotidianamente (trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos).

O autor nos apresenta, ainda, duas interessantes maneiras de compreender os/as alunos/as. A primeira seria aquela que pensa a criança ou adolescente unicamente como aluno/a. Nesta concepção, “*A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade*” (p. 139). Nesta perspectiva, a diversidade dos alunos e alunas é reduzida a diferenças cognitivas e “*a prática escolar, nesta lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam*” (p. 139).

A outra maneira de compreender essas crianças e adolescentes é entendê-los como sujeitos socioculturais. Nessa perspectiva, o/a aluno/a é compreendido/a na sua diferença, enquanto sujeito histórico, social e culturalmente construído, com valores, visões de mundo, *habitus* etc. que lhe são próprios. Para Dayrell: “*O que cada um deles é ao chegar na escola é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-los, temos*

que levar em conta a dimensão da experiência vivida” (p. 140). Através das múltiplas experiências e espaços sociais vivenciados dentro do campo de possibilidades de cada um, os sujeitos vão reproduzindo e elaborando sua cultura própria.

Como defende o autor, trata-se de perceber a escola como um espaço sociocultural, construído no cotidiano das práticas escolares, buscando a possibilidade de pensar o processo educativo escolar como heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição, e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento de alunos e alunas como sujeitos socioculturais.

1.2

Cultura escolar e cultura da escola

Para nos auxiliar na discussão sobre cultura(s) e educação escolar, privilegiaremos a interlocução de alguns autores como Candau (2002), Forquin (1993), Gimeno Sacristán (1998) e Pérez Gómez (1993).

Não podemos falar de cultura escolar sem refletir sobre a noção de cultura. A partir do estreitamento do diálogo entre o campo da Educação e da Antropologia, o significado do termo cultura sofre uma transformação. De uma concepção universalista, prescritiva e normativa de cultura, difundida pela Pedagogia clássica, passa-se a uma noção de cultura descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica. Segundo Candau (2002:61), a cultura é concebida “*como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc.*”. Assim, a cultura configura o nosso modo de ser e a maneira pela qual cada grupo social se organiza, estando relacionada a processos extremamente complexos e, em sua maior parte, inconscientes.

As questões trazidas a partir do estreitamento da relação entre educação escolar e cultura colocam diversos desafios para a escola. A primeira questão que essa problemática suscita relaciona-se ao próprio conceito de cultura escolar.

Expressão recentemente introduzida na teoria educacional, admite diversos enfoques. Analisaremos as posições de três autores: Forquin, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez. Os três autores identificam a multiplicidade de aspectos e sentidos presentes na escola e nos ajudam a compreender a complexidade do cotidiano escolar.

Jean Claude Forquin, em seu livro *Escola e Cultura*¹, analisa diferentes concepções e dimensões do conceito de cultura, discutindo suas implicações no âmbito escolar. Seu estudo contempla as contribuições e limites da chamada “Nova Sociologia da Educação” inglesa, que, a partir da década de 60, desenvolveu uma reflexão sobre as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade atual. Sua preocupação fundamental é a questão da educação escolar e do currículo, refletindo sobre a natureza e a justificativa dos conteúdos escolares e a contraposição entre universalismo e relativismo na seleção dos conteúdos escolares.

A reflexão de Forquin sobre a cultura escolar é fundamental para nossa pesquisa, na medida em que parte da visão das relações entre educação escolar e cultura. Distingue cultura escolar e cultura da escola, estimulando assim uma compreensão mais complexa do cotidiano escolar. A cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social e estaria referida ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem, ou seja, aos conhecimentos intencionalmente trabalhados na escola, principalmente, na sala de aula. A cultura da escola estaria constituída por especificidades, ritos e símbolos presentes no cotidiano escolar.

"A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode falar em ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (Forquin, 1993:167).

¹ O livro *Escola e Cultura*¹, publicado no Brasil em 1993, é uma versão abreviada e reformulada de sua tese de doutorado de Estado defendida em 1987, na Universidade de Ciências Humanas de Estrasburgo, França.

Outro autor que também contribui para refletirmos sobre o conceito de cultura escolar é Gimeno Sacristán², que possui uma ampla produção sobre os temas relacionados a ensino, currículo, formação de professores e reformas educativas. Ele chama a atenção para a íntima relação entre cultura escolar e currículo e desloca o centro da discussão para o próprio conceito de currículo. Ao afirmar que a cultura escolar vai além dos conteúdos, distingue dois significados de currículo: a visão formal – documento, com objetivos, conteúdos etc. - e o currículo real – aprendizagens dos alunos e alunas no cotidiano da escola.

Gimeno Sacristán não nega a importância do currículo formal, porém declara seu caráter limitado, na medida em que não dá conta das aprendizagens que os alunos fazem no contexto escolar. Propõe ampliar o conceito de cultura escolar, *“frente à cultura proposta pelo currículo, aquela que se declara perseguir, é importante analisar a ‘cultura vivida’ realmente nas salas de aula”* (SACRISTAN, 1998:15).

Para esse autor, a cultura escolar não seria somente os conteúdos-objetivos trabalhados pela escola e sim todos os aspectos e valores presentes na dinâmica escolar, assim como aqueles que são ignorados pela mesma. Ele considera que a ausência de alguns aspectos pode ser significativa para compreendermos a lógica da escola.

Pérez Gómez³, também com ampla produção na área de ensino, educação escolar e formação de professores, é responsável, em muitos casos em parceria com Gimeno Sacristán, de publicações significativas na área. Assumindo os desafios da perspectiva pós-moderna, parte da constatação da perplexidade diante da problemática da escola hoje e do desconcerto por parte dos professores, que considera que estão no centro do “furacão”. Diante dessa situação, propõe a urgência de repensar a função da escola e o lugar do conhecimento dentro dela. Sendo assim, compreende a escola como

“um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (Pérez Gómez, 1993:80).

² Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência (Espanha).

³ Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Málaga (Espanha).

Ele identifica as diferentes culturas que se cruzam na escola: a cultura pública, cujo *locus* seria constituído pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; a cultura acadêmica, configurada pelas concreções dessas disciplinas explicitadas no currículo escolar; a cultura social representada pelos valores e práticas hegemônicos no cenário social; e a cultura privada, adquirida por cada aluno através dos intercâmbios espontâneos com seu contexto. Na escola se daria o cruzamento de todas essas culturas. Esse autor chama atenção para o fato de que a escola necessita enfrentar as questões e valores emergentes e não ficar presa aos valores da modernidade em crise. O seu papel não pode mais ser somente o da assimilação da cultura universal nem a preparação para o mundo do trabalho e “*sim o enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos*” (p. 85).

Pérez Gómez afirma que a cultura escolar estaria representada pelos papéis, normas, rotinas e ritos da escola como instituição específica, cada escola tendo a sua.

1.3

Perspectiva multicultural e educação

Em diferentes contextos, as propostas que articulam educação e diversidade cultural surgem da constatação da pluralidade de experiências culturais que marcam tão fortemente nossa sociedade hoje.

A partir das reivindicações de grupos historicamente excluídos e da constatação de que essa escola do ideal moderno não consegue ensinar a todos, novas questões surgem para a educação contemporânea. Como integrar as diferentes identidades culturais no mesmo ambiente escolar? Como ensinar a tantos, de diferentes raízes culturais? Quais são os conteúdos que devem ser selecionados? E, por fim, quem os seleciona, sob quais critérios?

Apresentaremos sinteticamente alguns autores que trabalham com as questões referentes ao multiculturalismo e educação, começando pelos europeus Forquin e

Bartolomé Pina e dialogando também com os norte-americanos McLaren e Banks. Tendo sempre presente que questões trazidas pelo multiculturalismo guardam suas especificidades locais, os modelos propostos por estes autores abrem perspectivas e apontam caminhos para compreender a questão multicultural.

Forquin (2000) distingue dois sentidos do termo multiculturalismo. O primeiro deles, descritivo: uma sociedade multicultural – um contexto em que convivem grupos que têm diferentes origens étnicas e culturais –, o que não supõe necessariamente um ensino multicultural. O segundo seria o prescritivo: o ensino multicultural, que deve envolver algumas escolhas pedagógicas, éticas e políticas.

Nesta perspectiva, Forquin distingue duas posições: “unitarista” e “separatista”, que seriam duas maneiras de efetuar na prática o processo de educação multicultural. Os “separatistas” ou diferencialistas seriam aqueles que respeitam o pluralismo cultural mas acreditam que a escolarização deve se dar separadamente, a fim de não neutralizar as especificidades de cada universo cultural. Forquin não aceita essa tendência, e a classifica como um multiculturalismo segregacionista. A segunda posição seria a “unitarista” que propõe uma mesma escola, verdadeiramente pluricultural, que favoreça a interação entre diferentes grupos culturais. Segundo ele, esta perspectiva supõe *“a coexistência, o encontro, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e do enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e conflito”* (p. 62). Esse multiculturalismo, aberto e interativo, ele denomina interculturalismo.

Também no contexto europeu, a espanhola Bartolomé Pina (1997) faz um panorama dos diferentes modelos de educação multicultural no sistema escolar. Aponta cinco principais enfoques de educação multicultural, classificando os modelos segundo a finalidade que pretende atingir:

1 - Manter a cultura hegemônica; dentro desse enfoque estariam os modelos:

Assimilacionista: escola de caráter monocultural, incorporando as minorias étnicas aos valores da cultura universal;

Compensatório: reconhecimento das diferentes culturas, mas a diversidade cultural é encarada como déficit, defendendo a necessidade de programas de educação compensatória para os diferentes;

Segregacionista: escolas separadas para as minorias étnicas.

2 - Reconhecer a existência de uma sociedade multicultural:

Currículo multicultural: modificação integral ou parcial do currículo pela introdução de conteúdos multiculturais;

Pluralismo cultural: reconhecimento do direito à diversidade cultural; propõe a separação parcial ou total de escolarização ou currículos diferenciados;

Orientação multicultural: orientação pessoal do desenvolvimento da identidade cultural.

3. Fomentar a solidariedade e a reciprocidade entre culturas:

Intercultural: respeito à diversidade cultural; promove diálogo entre as diferentes identidades culturais e prega a solidariedade;

Educação não racista: contra a transmissão de valores e condutas racistas;

Holístico de Banks: “aborda a educação intercultural na escola a partir de um enfoque institucional. Incorpora elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo”.

4- Denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela (enfoque sociocrítico):

Holístico de Banks: entre os enfoques três e quatro;

Anti-racista: denúncia das raízes históricas do racismo; promove a formação conscientizadora e a discriminação positiva;

Radical: ação conscientizadora feita no interior das minorias culturais excluídas; integra processos educativos, organizativos e políticos.

5 - Avançar em um projeto educativo global: valoriza a diversidade e promove a igualdade; pretende educar para a cidadania em uma sociedade multicultural.

A principal contribuição dessa autora é traçar um quadro de referência das diferentes propostas e dos vários modelos de educação multicultural, tendo em vista a pluralidade de perspectivas e propostas multiculturais para a educação.

Peter McLaren (1997), um dos principais representantes da pedagogia crítica, reflete sobre o multiculturalismo como projeto político e enumera quatro tendências. Afirma que essa diferenciação tem caráter heurístico, pois estas tendências, na prática, tendem a se misturar. A primeira seria o multiculturalismo conservador ou empresarial, com uma visão colonial, incluindo teorias evolucionistas ou perspectivas centradas em um projeto focado na considerada cultura comum. A segunda tendência seria o multiculturalismo humanista liberal, que afirma a igualdade intelectual entre as diferentes etnias e os vários grupos sociais, o que permitiria a todos competir em igualdade de posição. A terceira, que esse autor denomina multiculturalismo liberal de esquerda, coloca ênfase na diferença cultural e tende a essencializar as diferenças. Por último, o multiculturalismo crítico, agenda política de transformação, em que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica e de compromisso com a justiça social, posição com a qual ele se identifica.

O autor propõe que a sala de aula seja um espaço de narrativas no plural; para tal é necessário abrir espaços para múltiplas narrativas, pois a narrativa única e autoritária, assim como a linguagem, deve ser problematizada e questionada, a fim de superar a noção de neutralidade que nos obrigam a aceitar. Nas palavras do autor,

“a língua constitui a realidade, mais do que meramente a reflete, é um meio simbólico que refrata, molda e transforma o mundo, e um meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas. A linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeitos e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo” (MCLAREN, 2000:25).

Para o autor, os teóricos da educação crítica falharam por não terem compreendido o papel importante que a linguagem desempenha, tanto para a manutenção da ordem hegemônica quanto nos projetos que têm como objetivo a emancipação dos sujeitos. Segundo ele, “*a teoria educacional crítica necessita de*

uma linguagem que compreenda como a experiência é produzida, legitimada e organizada como um aspecto central da pedagogia”. (MCLAREN, 2000:25).

Outra crítica que o autor faz aos teóricos críticos do campo é que eles estão tão ocupados descrevendo o estado das escolas existentes como meros agentes da dominação que deixaram de pensar sobre como a escola *deveria ser*, ou seja, como se dá a construção de abordagens novas e inovadoras para a organização escolar.

No que diz respeito mais especificamente a uma prática pedagógica crítica e multiculturalmente orientada, McLaren afirma ser necessário que o educador não só constate as diversas desigualdades (raça, classe, gênero etc.), como assuma a questão da diferença para

“criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntas(os), de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, ‘a semana das raças’), que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (MCLAREN, 1997:95).

Nesta perspectiva, o educador deve politizar suas aulas contra o sistema opressor posto para que, além de aprender a ler e escrever, os alunos possam compreender o mundo. Pois habitando

“em uma sociedade em que a prisão se tornou a alternativa educacional mais realista para afro-americanos e latinos, o educador, como ativista, não pode ficar à margem e esconder-se no binarismo falso da objetividade/subjetividade. Ao contrário, o educador deve assumir um ponto de vista a partir do qual, como coloca Paulo Freire, possa ler tanto a palavra como o mundo” (MCLAREN, 2000:55).

A pedagogia crítica da linguagem, oriunda dos processos produtivos e interativos que conformam o encontro da sala de aula, deve levar em conta a experiência dos estudantes em três sentidos:

“Em primeiro lugar, o conceito de experiência do estudante é validado como uma fonte primária de conhecimento, e a subjetivada dos estudantes é vista muitas vezes como um repositório de significados, construído em camadas e muitas vezes contraditório.

Em segundo lugar, tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e formas de conhecimento subordinado.

Em terceiro lugar, o discurso radical da pedagogia deve incorporar uma teoria da leitura crítica viável, que enfoque os interesses e pressupostos que informam a própria geração do conhecimento. Isto é particularmente

importante para o desenvolvimento de uma pedagogia, como diria Paulo Freire, para ler tanto a palavra quanto o mundo” (MCLAREN, 2000:43).

Necessitamos não só questionar os conteúdos selecionados pela cultura dominante, precisamos incluir no centro do currículo formas de conhecimento que fazem parte da esfera do cotidiano popular. Para tal, é essencial que conheçamos nossos alunos mais profundamente e que desenvolvamos uma linguagem que se comunique melhor com eles e não sobre eles.

McLaren (2001) enumera algumas posições e ações necessárias aos educadores críticos:

- relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro da sala de aula com o processo capitalista;
- desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização;
- auxiliar os alunos a ver essa dialética e a se tornarem pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolver um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. Precisamos usar as experiências de vida de nossos alunos e da comunidade como base do currículo.

Neste sentido, a atitude do/a educador/a deve deixar de ser a de “pregador” para a de “problematizador” do debate, mantendo os objetivos, porém alterando os meios.

Esse autor nos é de grande importância, na medida em que apresenta caminhos para pensar uma prática pedagógica inspirada na perspectiva crítica e multicultural.

Outro autor que foi nossa referência para pensar a questão multicultural e seus desdobramentos na sala de aula é James Banks. Na visão deste autor, a educação multicultural é um movimento reformador, destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como principal finalidade da educação multicultural fazer com que todos os estudantes desenvolvam *“habilidades, atitudes e conhecimentos necessários, para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem”* (BANKS, 2002).

Banks afirma ainda que, desde os anos 60, muitos paradigmas foram formulados para explicar o fracasso escolar e ressalta, em suas análises, dois deles: o primeiro, “da privação cultural”, parte do pressuposto de que o fracasso de determinados alunos se dá pela maneira como foram socializados. Nesse paradigma, a cultura de origem é que é o problema, não a cultura da escola. Ela reconhece a diversidade de culturas, porém constrói uma hierarquia entre elas. O segundo paradigma, intitulado “da diferença cultural”, parte da afirmação de que as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos etc. que devem ser entendidos em sua originalidade. O problema não está na cultura dos alunos e sim na cultura da escola, que deve abrir-se para a multiculturalidade presente na sociedade.

O autor trabalha também a questão da diversidade cultural no currículo e aponta quatro abordagens, que podem explicitar diferentes níveis de mudança curricular. A primeira seria aquela que, sem alterar o currículo, introduz algumas contribuições de diferentes culturas no cotidiano escolar, como comemorações e rituais próprios. A segunda seria uma abordagem aditiva, que acrescentaria determinados conteúdos ao currículo sem afetar sua estrutura básica. A terceira abordagem teria um enfoque transformador, promovendo uma reestruturação no currículo como um todo, trabalhando temas e conceitos oriundos das distintas tradições culturais. A quarta, da ação social, amplia a transformação curricular para um compromisso com ações comunitárias de maior amplitude social e política.

A contribuição de Banks será importante para nossa pesquisa na medida em que esse autor concebe, a partir destas idéias-eixo, um modelo de educação multicultural para o dia-a-dia da sala de aula que pretendemos utilizar para analisar a prática pedagógica dos professores e professoras.

O autor propõe cinco dimensões inter-relacionadas que constituem indicadores de uma prática educativa na perspectiva multicultural. As duas primeiras dizem respeito aos conteúdos ensinados, enquanto as três últimas estão mais voltadas para atitudes e métodos de ensino-aprendizagem. São elas:

- integração de conteúdo: lida com as formas pelas quais os professores usam exemplos e conteúdos provenientes de culturas e grupos variados para ilustrar

os conceito-chave, princípios, generalizações e teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação;

- processo de construção do conhecimento: propõe formas através das quais os professores ajudam os alunos a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses dentro de uma disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído;
- pedagogia da equidade: existe quando os professores modificam sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais, o que inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagens dos vários grupos étnicos e culturais, introduzindo novas linguagens, diferentes tipos de avaliação e tarefas diversificadas;
- redução do preconceito: focaliza atitudes em relação a raça e como elas podem ser modificadas através de métodos de ensino e determinados materiais e recursos didáticos;
- uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional e o reforço de seu poder na escola.

Para Banks, o mais comum é a incorporação de uma dessas dimensões nas salas de aula; conseqüentemente, o multiculturalismo é visto apenas como inclusão de determinados aspectos de diferentes culturas na escola. Ele afirma que a ênfase deve ser dada ao **e** não ao **ou**, como é mais freqüente. A educação multicultural é entendida pelo autor como um processo complexo e multidimensional.

A partir do modelo proposto por Banks, procuraremos identificação se há indícios de prática multicultural na prática pedagógica dos professores e professoras da escola pesquisada.

Vera Candau (1994 e 2002), a partir da classificação proposta por Forquin, enumera cinco posturas básicas em relação às diversas posições dos profissionais da educação frente à educação multicultural. São as seguintes:

- *Acrítica*: refere-se “aos educadores que não têm uma consciência clara da problemática das relações entre escola e culturas” (1994:8). Essa seria a posição mais comum entre os profissionais de educação.
- *Transcultural*: enfatiza o papel da escola na sociedade como transmissora de conhecimentos universais. Essa perspectiva acredita que “a escola é lugar da igualdade e universalidade e não das diferenças e das particularidades” (CANDAU, 2002:98).
- *Assimilacionista*: reconhece a pluralidade cultural do sistema educacional, porém percebe uma hierarquização entre as culturas; as diferenças são notáveis e procura-se a integração e assimilação das diferenças à cultura hegemônica. Programas de educação compensatória são um dos exemplos desta postura.
- *Radical*: defende escolas diferenciadas, a fim de preservar as diferenças. A integração dos diferentes grupos teria como a consequência a neutralização das diferenças.
- *Perspectiva intercultural*: Supõe a inter-relação entre os diferentes grupos socioculturais. “Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas” (2002:98). A autora situa-se nesta perspectiva.

A partir dos dados trazidos pela investigação e pelas posturas levantadas pela autora, analisaremos como as professoras da escola se situam no debate sobre as relações entre educação e diversidade cultural.

1.4

Pedagogia diferenciada

Com o objetivo de buscar meios de lidar com a diversidade e com os diferentes níveis de aprendizagem dos/as alunos/as no interior da sala de aula, surge a pedagogia diferenciada. Seu objetivo é buscar metodologias pedagógicas que respeitem as diferenças existentes entre os/as alunos/as.

Nosso principal interlocutor em relação a este aspecto será o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1995 e 2000). Este possui uma ampla produção sobre temas como o ofício do/as alunos/as e dos/as professores/as, formação a partir de competências, ciclos escolares, avaliação e pedagogia diferenciada. Este último aspecto será o nosso principal interesse na obra do autor, devido aos objetivos desta pesquisa.

Temos consciência de que as reflexões deste autor partem da escola suíça, porém suas reflexões sobre os mecanismos de fabricação das desigualdades, o fracasso escolar e, principalmente, sua proposta de construção de uma pedagogia diferenciada nos serão muito úteis para refletirmos sobre as práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores e professoras da escola pesquisada.

Segundo o autor:

“Diferenciar o ensino é ‘fazer com que cada aprendiz vivencie, tão freqüentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem’ (PERRENOUD, 1996b). Para executar essa idéia simples, é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se, *simultaneamente*, para que o nível do ensino se eleve” (PERRENOUD, 2000:9).

Essa metodologia busca atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, incorporando as diferenças pessoais e culturais dos alunos/as, para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento. Propõe uma diferenciação das situações didáticas, que devem ser abertas e variadas e sensíveis às

diferenças. “*O sistema educativo acolhe crianças e adolescentes muito diferentes. Caso continue “indiferente às diferenças”, o fracasso persistirá.*”⁴

Perrenoud (2000) considera a pedagogia diferenciada como uma das formas de lutar contra o fracasso escolar. Neste sentido, para amenizar ou neutralizar as desigualdades, é necessário que essa pedagogia tenha como base uma análise rigorosa dos mecanismos que geram as desigualdades dentro da escola. Para o autor, é “*a própria organização do trabalho escolar que produz o fracasso*” (PERRENOUD, 2000:9).

O autor faz um apanhado das diversas explicações para as desigualdades de desempenho escolar. Primeiro se tentou explicar o fracasso como um problema do aluno; o desempenho escolar estaria relacionado às aptidões geneticamente desenvolvidas pelo sujeito. Essa explicação ficou conhecida como ideologia do dom. Tentou-se, também, explicar o insucesso como problema da família; o fracasso estaria vinculado às condições socioeconômicas da família, ou seja, o problema seria o meio cultural. Sem negar que a condição social da família é um elemento muito importante, o autor chama atenção para o fato de que o meio não se reduz à condição de classe da família, pois cada família forja sua própria cultura. Para Perrenoud, o que essas teorias têm em comum é o postulado da falta de alguma coisa.

“Essas faltas, essas ausências ‘explicariam’ os atrasos e os fracassos escolares. Seguindo tal modelo, afirmou-se, e ainda se afirma, sem dificuldade, que as crianças das classes populares não têm êxito na escola porque não são motivadas, porque seus pais não conseguem ajudá-las, porque sua moradia é pequena, porque sua linguagem familiar é pobre, porque o capital cultural da família é pequeno, porque as crianças não são dóceis na escola etc” (PERRENOUD, 2000: 24).

Nas décadas de 1960 e 1970, os estudos de Sociologia da Educação avançaram na discussão e propuseram novas explicações para as desigualdades no interior da escola. Os autores afirmam que as desigualdades biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais só se transformam em desigualdades de aprendizagem pelo modo particular de funcionamento da escola e pela maneira com que a escola lida com as diferenças.

⁴ Philippe Perrenoud: O futuro da escola nos pertence. Entrevista concedida à *Folha de São Paulo*. 29/07/2003.

Perrenoud resgata Bourdieu, quando afirma que a *indiferença às diferenças* está na gênese das desigualdades escolares. Em 1966, Bourdieu escreveu:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas práticas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida” (PERRENOUD *apud* BOURDIEU, 1966:336-337).

Durante a década de 70 muitos autores⁵ reformaram e ampliaram essa explicação, denunciando a escola como reprodutora das desigualdades mais amplas da sociedade. As desigualdades no interior da escola deixam de ser explicadas pela falta dos/as alunos/as ou das famílias. O fracasso escolar seria gerado dentro da própria instituição escolar, pela organização e funcionamento das práticas pedagógicas.

Perrenoud afirma que a indiferença às diferenças nunca é absoluta, nenhum/a professor/a trata de forma exatamente igual a todos os/as alunos/as de uma turma. Voluntária ou involuntariamente, os professores e professoras sempre fazem uma diferenciação entre os estudantes. Essa diferenciação pode servir para uma causa positiva ou reforçar as desigualdades já existentes.

Ele propõe abandonar o conceito de *indiferença à diferença* e falar em diferenciação intencional e diferenciação involuntária. A diferenciação intencional é aquela que beneficiaria os/as alunos/as, quando os/as professores/as buscam diversificar as tarefas da sala de aula procurando atender a todos; são as ações positivas que visam atenuar as desigualdades. A segunda é a diferenciação involuntária. Esta é acrítica por diferenciar os/as alunos/as pela preferência pessoal do professor, dando ênfase aos alunos/as que têm mais facilidades e deixando de lado aqueles com mais dificuldades. Essa diferenciação reforça as desigualdades e é muito comum dentro das salas de aula das escolas. Para o autor:

⁵ Em especial, os sociólogos da linha crítico-reprodutivista.

“A diferenciação involuntária pode ter todo tipo de efeitos em relação ao fracasso escolar. Por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem ajuda. Outras vezes, a diferenciação selvagem tende a aumentar as variações. Assim, em aula, quando faz uma atividade coletiva, o professor trabalha, de preferência, com os alunos que fazem perguntas, que se manifestam, que ajudam a construir uma “boa aula”, pois, com aqueles que nada dizem é difícil de criar uma dinâmica (...). Inconscientemente, e às vezes contra seus valores, o professor pode ser levado a “favorecer os favorecidos” (PERRENOUD, 2000:27).

No que diz respeito mais diretamente à aprendizagem e ao ensino, o autor chama atenção para o fato de que não basta ajustar algumas tarefas aos alunos/as, é necessário transformar o conteúdo, a relação professor/a-aluno/a e o contrato didático. Deve-se enfrentar algumas questões básicas:

“Como as crianças e os adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que façam da escola um local de vida, um oásis protegido, pelo menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade” (PERRENOUD, 2000:45).

A pedagogia diferenciada assume a idéia do/a aluno/a no centro da ação educativa; ao/a professor/a cabe organizar as situações, orientar e fornecer recursos para que o processo aconteça. Essa perspectiva adota também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas, de que a aprendizagem acontece através do processo de envolvimento ativo do/a aluno/a na construção do conhecimento, enfatizando o ensino direcionado para as competências e o trabalho em projetos.

Perrenoud (1995) afirma que a mesma situação didática pode ser considerada adequada e significativa para alguns e para outros não. Não se trata de criar um programa para cada aluno ou aluna e sim buscar caminhos diversos para atingir as competências almejadas. O que deve ser individualizado é o acompanhamento de cada aluno/a. Nas palavras do autor:

“Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados” (Idem. p. 29).

A diferenciação também exige o reconhecimento do grupo como oportunidade de aprendizagem. O professor deve ajudar o grupo a construir uma identidade coletiva, trabalhar cooperativamente e tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e agir sobre elas, investigando atividades e situações que levem em conta as diferenças culturais.

Para Perrenoud uma intensa relação interpessoal sozinha não garante diminuir as distâncias culturais; pelo contrário, as interações sociais intensas podem acirrar as diferenças, sendo necessário aprender a trabalhar com esses conflitos; para tal, é preciso vencer os preconceitos e resistências em relação aos alunos desmotivados, bagunceiros, negligentes etc.

Um outro ponto importante que Perrenoud chama atenção é que a pedagogia diferenciada exige uma avaliação formativa. Esta tem um sentido educativo, pois é uma forma de avaliar que objetiva melhorar a formação, ajudar o aluno a aprender e não a classificá-lo por notas. Uma avaliação que acompanhe o processo de cada aluno/a, monitorando a aprendizagem, a fim de identificar lacunas e ajudá-lo a progredir, pensando novas formas de ação. Para o autor, uma avaliação formativa deve estar a serviço da regulação, do acompanhamento do processo de aprendizagem e da ação didática, ao permitir o diagnóstico da situação e a prescrição de medidas corretivas.

Esse autor e suas reflexões sobre a pedagogia diferenciada nos auxiliam a compreender as mudanças metodológicas que uma escola preocupada com a questão das diferenças deve enfrentar.

Somos conscientes de que a perspectiva multicultural não é tratada por Perrenoud, mas acreditamos que sua abordagem pedagógica pode ser articulada com a problemática das relações entre escola e diversidade cultural.