

1 Para uma pedagogia multi/intercultural

1.1. Alguns percursos rumo à noção de diferença em educação

“Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva, principalmente agora que as reformas educacionais levantam, entre outras, a bandeira da diversificação; um programa que anima todo tipo de apoio.”
(Gimeno Sacristán, 2002: 13-14)

Em artigo recente apresentado no Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos, Vera Candau e Miriam Leite destacam “alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, visando identificar a especificidade das contribuições da perspectiva multi/intercultural.” (2005: 2)

Nesse sentido, registram o forte referencial psicológico nos estudos em Didática desde o século XIX, quando se buscavam nesse campo os fundamentos para as práticas e teorias educacionais, o que já seria anunciado desde o século XVII, com Locke, e XVIII, com Rousseau. Nessas teorizações, defendia-se a necessidade de um conhecimento mais apurado das etapas de desenvolvimento humano e do respeito à individualidade dos educandos.

Até hoje, ainda segundo as autoras, sobrevivem essas concepções em nossas práticas pedagógicas, principalmente na formação de classes homogêneas, ou seja, na composição de turmas por critérios que garantam que todos os alunos estejam vivenciando uma mesma fase em seu desenvolvimento, acreditando-se que desta forma possam ser melhor atendidos em suas necessidades.

Mais adiante um pouco, mas numa mesma linha teórica, o movimento por uma Escola Nova, mesmo abrigando uma pluralidade de

tendências, tinha em comum o postulado da “necessidade de adequação das práticas escolares às características de cada estudante”. (Candau & Leite, 2005:4)

John Dewey, o filósofo estadunidense que mais influenciou Anísio Teixeira, um dos principais nomes associados ao Movimento Escolanovista no Brasil

“destacava a noção de atividade nos processos de aprendizagem, fundamentando suas proposições na psicologia e, por esse viés, ocupando-se da individualidade dos estudantes. Estava, por outro lado, profundamente envolvido na vida política do seu país e considerava os espaços escolares o locus privilegiado para a experimentação e o desenvolvimento de práticas e valores necessários à vida democrática.” (Candau & Leite, 2005: 4)

Depois, é Piaget quem vai influenciar fortemente os rumos da educação no Brasil até hoje, afirmando um desenvolvimento cognitivo em etapas e indicando a “necessidade do reconhecimento das diferenças individuais nos processos educativos e a importância da atividade e da autonomia discente nesses processos.” (Candau & Leite, 2005: 5)

De outro lado, também Skinner, com sua concepção de ensino como modelagem comportamental, “defende a importância da construção de seqüências de aprendizagens, dos comportamentos mais simples aos mais complexos, por aproximações sucessivas, que deveriam ser trabalhadas individualmente por cada aluno/a, respeitando-se o ritmo de cada um/a.” (Candau & Leite, 2005: 5)

Em síntese, vemos todo um caminho percorrido no sentido da compreensão de que, para uma ação de ensino eficiente, é preciso atender às características de cada indivíduo, de acordo com seu nível de desenvolvimento e em seu ritmo de aprendizagem, lógica esta que até hoje é muito forte em nossas escolas, ainda que não tenhamos avançado tanto assim na execução da tarefa de construir uma “escola sob medida” para cada criança.¹

Ainda seguindo o raciocínio das autoras veremos surgir a perspectiva cultural das diferenças através de duas influências: Paulo Freire, na década de 1950, no nordeste brasileiro e a Nova Sociologia da Educação – NSE, a partir de meados dos anos 1960, na Inglaterra.

A NSE se contrapunha

“à teoria do déficit lingüístico e cultural, que entendia que os alunos das camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um *background* cultural deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro freqüente de fracasso escolar desses estudantes.” (Candau & Leite, 2005: 5)

A partir daí, a NSE apontou a diferença cultural, muitas vezes vista como déficit no ambiente escolar em função da estrutura social em classes, como o motivo para o desempenho não satisfatório dos alunos de camadas populares.

O referencial da diferença cultural trouxe então a explicação de que o que determinava que a criança não aprendesse era uma insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas que as crianças trariam para o ambiente escolar. A falha, por esta interpretação, passava a ser do sistema educacional e deixava de ser da criança ou de sua família, como postulava a teoria da deficiência.

Paulo Freire defendia que, para alfabetizar adultos, é preciso primeiramente fazer um levantamento do universo vocabular do grupo, fazendo um inventário da riqueza da linguagem do povo e indicando a necessidade de que a escola dialogue com a cultura de seus alunos.

“A importância atribuída à dimensão cultural no seu método também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não salas de aula, mas ‘círculos de cultura’.” (Candau & Leite, 2005: 7)

Tanto na NSE, quanto em Freire, porém, a dimensão cultural comportava apenas a idéia de diferenças originadas nas classes sociais a que pertencem os indivíduos.

Desse modo, vemos uma outra vertente da compreensão da noção de diferença em educação: não mais pela perspectiva individual, mas pela origem de classe. Diferenças culturais seriam provocadas e provocariam desigualdades sociais.

¹ “A escola sob medida” é o título de um dos clássicos da Escola Nova, sob a autoria de Eduardo Claparède.

1.2.

A diferença na perspectiva multi/intercultural

Indo ao encontro do campo da educação ao qual se filia este trabalho – a didática, tentarei explicitar os percursos da concepção de uma didática fundamental a uma didática intercultural, apontando os germes que estavam presentes na primeira concepção e que sedimentaram o terreno em direção à segunda.

1.2.1.

Da Didática Fundamental à Didática Intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo

Início aqui um breve histórico da didática fundamental – movimento empreendido por professores da disciplina a partir dos anos 1980 no Brasil, em sintonia com a construção de uma pedagogia crítica, analisando alguns trabalhos de Vera Candau. A escolha desta autora em especial deveu-se ao fato de que, nos últimos anos, ela tem buscado compreender e construir formas de intervenção na realidade multicultural com que os/as professores/as se deparam. Nos anos 1980, Vera Candau defendia uma didática que não se esgotasse nos aspectos instrumentais, que superasse a noção de neutralidade da técnica e que buscasse uma compreensão multidimensional do processo ensino-aprendizagem. No final dos anos 1990, passa a ressaltar as relações entre escola e cultura. Hoje, ela persegue uma didática multi/intercultural.

Analisei alguns de seus artigos e trabalhos de 1982 a 2006 para tentar encontrar onde e como se deu a “virada” em sua produção do que seria a defesa de uma pedagogia que qualificava como crítica e que passou a também qualificar como multi ou intercultural.

1.2.1.1.

O movimento da didática fundamental

Em trabalho apresentado em 1982 no seminário “A Didática em questão”, transformado posteriormente em livro (1983), Vera Candau afirmou que o objeto da didática é o processo ensino-aprendizagem tomado em sua multidimensionalidade: humana, técnica e político-social. Esse processo se dá, então, pelo encontro de pessoas humanas que tomam ali papéis de professor/a e alunos/as, mas esse encontro se dá a partir da intenção de educar, o que o torna uma experiência planejada, sistemática e organizada, mas também situada histórica, social e culturalmente. A compreensão dessa multidimensionalidade pretendia superar a idéia hegemônica naquele momento, que tomava a dimensão técnica da didática como a mais importante. Para dar conta dessa tarefa, a autora propunha analisar as práticas pedagógicas concretas das escolas. (Cf. Candau, 1986)

Em 1988, a autora publica um novo livro, “Rumo a uma nova didática”, no qual ela apresenta quais seriam as principais características que deveriam informar o processo de reconstrução da didática: 1) focar o processo ensino-aprendizagem como multidimensional; 2) partir da problemática educacional concreta; 3) contextualizar a prática pedagógica; 4) buscar explicitar os pressupostos dessa prática; 5) trabalhar a relação teoria-prática sem dicotomias na análise das experiências; e 6) repensar o conceito de eficiência com base no compromisso com a transformação social. (Cf. Candau, 2002a)

Assim, a tarefa de reconstrução da didática deveria ser tomada em conjunto por pesquisadores/as-formadores/as e professores/as da educação básica, visando superar totalmente a idéia de um método único capaz de ensinar tudo a todos. (Cf. Candau, 2002b) Propunha que o conteúdo seja um dos estruturantes do método didático, mas que outros fossem tomados em articulação:

“o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles.” (Candau, 2002b: 35)

No mesmo livro, em artigo escrito em parceria com Isabel Lelis, aborda a relação teoria-prática na formação do educador (Cf. Candau & Lelis, 2002). Após uma análise dos significados das palavras em separado, as autoras buscam compreendê-las em suas relações. A primeira relação seria estabelecida como uma dicotomia, ora vendo-as como absolutamente dissociadas – “na prática, a teoria é outra”; “uma coisa é a teoria, outra, a prática” –, ora vendo-as como pólos separados e justapostos – “a prática é uma aplicação da teoria”. Posicionam-se em favor de uma visão de unidade, em que teoria e prática têm uma relação de reciprocidade e simultaneidade. Cabe aqui repetir uma citação de Marilena Chauí trazida pelas autoras:

“1) A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações.”

“2) A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação.” (Chauí apud Candau & Lelis, 2002: 62-63)

Nesta visão, não só a teoria não estaria a reboque da prática, como se percebe que a prática contém elementos teóricos. Seria a relação teoria-prática, em que uma nega a outra, que as obrigaria a tentarem se superar. Novamente, a prática pedagógica é tomada como o objeto da didática, que deve tê-la como ponto de partida e também como ponto de chegada.

Em artigo de 1997, Candau ressitua o texto de 1982 e se pergunta: faz sentido ainda a preocupação em contrapor as abordagens críticas da didática à concepção instrumental?

Tomando em conta os trabalhos produzidos no meio acadêmico, a autora crê que até poderia considerar essa polêmica superada, no entanto, com base em sua experiência como docente na universidade, ela percebe que os/as alunos/as dos cursos de licenciaturas ainda definem a disciplina apenas em sua dimensão técnica. A autora não pretende pôr nos/as alunos/as ou nos/as colegas de

trabalho a responsabilidade pelo que poderia ser considerado um anacronismo. Ao contrário, percebe que a conjuntura social, política e econômica, em que vivemos, quando o neoliberalismo avança, favorece uma reedição das teses instrumentais em prol de uma visão “modernizadora” da educação e, conseqüentemente, da didática.

Assim sendo, convida os/as estudiosos/as do campo a aprofundarem suas reflexões a partir de alguns temas que considera fundamentais para uma mobilização contra essa perspectiva que amesquinha a educação e a didática e a favor de um caminho que reforce os compromissos assumidos pelo campo, na década de 1980, com a transformação social. São eles: cotidiano escolar, saber docente e escola e cultura(s).

Ao abordar o cotidiano escolar como tema mobilizador da reflexão didática, Candau chama a atenção para que consideremos a heterogeneidade desses estudos quanto à sua qualidade. Se os anos 1980 foram férteis na sua produção, por outro lado, segundo a autora, os estudos em si não foram tão férteis assim. Um dos erros em que alguns desses trabalhos incorreram foi o de encarar o cotidiano escolar como mero espaço de coleta de dados. A autora acredita, no entanto, que os anos 1990 significaram um amadurecimento da reflexão teórica sobre esses estudos. De sua parte, ela crê que o diálogo com o trabalho de Agnes Heller tenha lhe permitido enxergar que as atividades cotidianas são heterogêneas e hierárquicas:

“Há atividades que subordinam as outras. Há atividades de fato nucleares, às quais as demais se referem. Há atividades que dão sentidos às outras. Perceber esta rede na dinâmica do cotidiano escolar é fundamental. A que atividades é atribuído lugar central? Quais são aquelas que se concebem em referência a estas? Como se dá esta dinâmica de inter-relações no cotidiano escolar? Como se situam os diferentes agentes do processo educativo nesta rede?” (Candau, 1997c: 80)

Mas, assim como há o cotidiano, há o não-cotidiano, quer dizer, há o que rompe com ele, o que tenta negá-lo ou superá-lo. Há o que busca criar novas dinâmicas neste cotidiano. Segundo a autora, a esses momentos precisa ser dada uma especial atenção na análise do cotidiano, pois eles podem anunciar o novo, a mudança: “Como emergem essas situações? Como se manifestam no cotidiano?

Como o modificam? O que propicia estas situações? Que reações provocam nos agentes educacionais? Que conseqüências produzem?” (Candau, 1997c: 81)

O tema do saber docente já naquele momento era considerado por Candau importante para a didática, embora ainda se mostrasse emergente e pouco explorado. Tendo como base o trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye², a autora considera necessário ressaltar que o reconhecimento e a valorização do saber docente na reflexão didática poderiam ajudar a superar a dissociação entre a didática pensada e a didática vivida. Ao reconhecer os saberes docentes como plurais, estratégicos e desvalorizados, abre-se um leque de alternativas para a compreensão do fazer pedagógico ou docente.

Cita Nóvoa³, quando este diz que o avanço na profissionalização da produção acadêmica na área de educação contribuiu para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas das/os professoras/es, uma vez que esse processo não tomou por base esses saberes, ao contrário, tentou impor às/aos docentes novos saberes ditos científicos.

Menciona também a tese de doutorado de Isabel Lelis, em que a autora, ao tomar por interlocutor privilegiado o sociólogo Pierre Bourdieu, “propõe a categoria ‘capital pedagógico’ para se referir aos diferentes modos de trabalhar das professoras pesquisadas, ao ‘capital’ construído na trajetória vivida no plano pessoal e profissional.” (Candau, 1997c: 84-85) Nesta perspectiva, esse capital é gerado por condições objetivas de existência e trabalho e, portanto, as noções de competência e incompetência técnica não têm sentido.

1. 2. 1. 2.

A(s) cultura(s) como um elemento fundamental da didática

Dos textos a que tive acesso, este é o primeiro em que Candau estabelece uma relação entre escola e cultura. Ao recuperar sua afirmação da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, mostra como esta multidimensionalidade tem sido interpretada e explorada por diferentes

² Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.

³ Falta a referência bibliográfica no texto de Candau.

perspectivas. Inicialmente, é ela mesma quem afirma três dimensões: humana, técnica e político-social. Maria Rita Oliveira⁴ aponta quatro: histórica, ideológica e teleológica, epistemológica e antropológica. Para Marli André⁵ também há três, mas são elas: institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica e cultural.

Candau assume que sua preocupação com a dimensão cultural vem crescendo, mas que, diferentemente da perspectiva de André, entende-a não somente como uma determinante macroestrutural, mas também como um elemento construído no interior da escola e parte deste mesmo cotidiano. Sem desmerecer as outras dimensões da prática pedagógica e, mais que isso, afirmando a articulação intrínseca entre elas, a autora acredita que, na reflexão didática, a dimensão cultural não tem recebido a devida atenção. Adota a diferenciação entre cultura escolar e cultura da escola feita por Forquin⁶, em que “a cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre os materiais disponíveis num determinado momento histórico e social”, mas também “realiza um trabalho de reorganização, reestruturação e ‘transposição didática’ para tornar estes conteúdos assimiláveis pelos alunos” (Candau, 1997c: 88) e a escola é também um mundo social, ou seja, um espaço que tem e desenvolve sua própria cultura. Assume que são as inter-relações entre essas culturas que a têm mobilizado em suas investigações mais recentes.

Candau aponta o cenário em que se situa o cotidiano escolar:

“Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais.” (Candau, 1997c: 89)

Acredita que esta configuração obriga a teoria educacional e a didática a ampliarem suas pesquisas sobre o cotidiano escolar de modo a buscarem compreender os impactos desses cenários nesse cotidiano.

⁴ *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*, Campinas: Papirus, 1992.

⁵ *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

⁶ *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

Em seguida, aponta um programa de ensino de didática que toma os temas que elegeram como mobilizadores da reflexão didática, acreditando que, a partir deles, seja

“possível ampliar horizontes e ir favorecendo uma visão em que a Didática é concebida como tendo por objetivo a compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que favoreçam a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e comprometidos com uma democracia plena para todos.” (Candau, 1997c: 94)

Em 2000, ao participar de uma mesa redonda que avaliou os 20 anos de realização dos ENDIPES⁷, Candau apresentou o texto “A didática hoje: uma agenda de trabalho”. Realizou uma “fala” prospectiva, em que se propôs a responder, ainda que de maneira provisória a seguinte questão: “como formular uma agenda de trabalho para os próximos anos, para nós que nos dedicamos à didática? Quais seriam os seus componentes fundamentais?” (Candau, 2000: 149)

Iniciou marcando as mudanças de cenário do 1º ao 10º encontro: no primeiro, realizado na década de 1980, o horizonte utópico parecia mais nítido. A década de 1990 trouxe

“globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do ‘fim da história’ e do pensamento único, deterioração dos processos democráticos, desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade, Estado mínimo, crescente violência urbana, transformação dos processos produtivos, desemprego, afirmação da sociedade da informação” (Candau, 2000: 150)

Segundo ela, esses são alguns dos elementos configuradores do novo cenário, que aponta, como consequência, a perplexidade e a incerteza.

Do seu ponto de vista, a perspectiva crítica, construída na década de 1980, não conseguiu dar conta dos desafios desse novo cenário. Portanto, propõe que o campo se enfrente com a crítica pós-moderna. Como Giroux⁸, acredita que as preocupações do pós-modernismo com a diferença e a subjetividade

“dão elementos para perguntarmos pelas bases que sustentam o ideal moderno de uma vida boa e humana, levantam questões sobre a construção de narrativas e seu significado e papel regulador, questionam as formas tradicionais de poder, fornecem uma variedade de discursos

⁷ Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino.

⁸ O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. da. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

que permitem questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas no desejo de certezas e de absolutos, propõem um discurso capaz de incorporar a importância do contingente, do específico, do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora, entre outras contribuições.” (Candau, 2000: 153)

Em suma, acredita que o enfrentamento da perspectiva crítica com as questões postas pelo pós-modernismo ajudará a primeira a buscar uma visão mais rica e complexa, que permita melhor compreender as relações entre cultura, conhecimento e poder.

Retoma o desafio da didática fundamental de articulação de diferentes saberes em torno do seu objeto de estudo, seja ele entendido como “o processo ensino-aprendizagem”, “o trabalho docente”, “a prática pedagógica” ou “a aula”. Critica o progressivo estreitamento que vem ocorrendo nos debates sobre as questões educacionais, que muitas vezes as restringem à educação formal e escolarizada. Desafia, portanto, professores e pesquisadores a pensarem a didática referida a diferentes contextos sócio-educativos.

De volta ao contexto da didática escolar, a autora apela para que a reinventemos, considerando que a escola não é mais o espaço exclusivo do acesso ao conhecimento, dadas as condições geradas pela pós-modernidade. É preciso superar a didática voltada ao “aluno padrão” e reinventar a didática escolar numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural. Esse caminho visa superar a padronização típica presente na organização e na dinâmica pedagógica escolar e o seu caráter monocultural.

“Trata-se de articular igualdade e diferença. Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerado universal. Assim, a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada. No entanto, principalmente a partir das reivindicações de diferentes movimentos sociais que defendem o direito à diferença se tem levantado, cada vez com maior força, a exigência de uma cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, anti-racista e anti-sexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo e não somente orientada a determinadas áreas curriculares, situações e grupos sociais.” (Candau, 2000: 158)

Esta perspectiva coloca muitas questões à didática, exigindo um “retorno” aos seus chamados temas clássicos, de modo a retrabalhá-los e ressitua-los de acordo com os novos contextos e as novas utopias. Aliás, considerando que

“toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico”, Candau assim sintetiza sua proposta de uma agenda de trabalho para a didática, onde se busque

“reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper as fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os temas ‘clássicos’ da didática.” (Candau, 2000: 159)

Em texto escrito em colaboração com Carmen Anhorn, também em 2000, e apresentado no GT de Didática da ANPEd, as autoras reafirmam suas preocupações com relação à complexidade da problemática das relações entre escola e cultura(s) e as diferentes formas concretas dos professores se situarem em relação a ela, trabalhando esta relação no cotidiano escolar. (Cf. Candau & Anhorn, 2002: 105) A partir deste, portanto, a “didática intercultural” começa a ser gestada. O mergulho nas questões culturais passa a ser o centro do trabalho de Candau.

Elas relatam o processo de desenvolvimento de sua pesquisa junto ao PVNC (Pré-vestibular para Negros e Carentes), movimento que teve sua origem na Bahia e que vem realizando atividades também no Rio de Janeiro desde 1992. Partindo do modelo de educação multicultural proposto por Banks⁷, analisam as práticas dos/as educadores/as do PVNC, através de cinco critérios: 1) o grau de integração dos conteúdos, 2) o processo de construção de conhecimentos, 3) a redução do preconceito, 4) a pedagogia da equidade e 5) o “empoderamento” dos diferentes grupos.

Perceberam que as dimensões mais trabalhadas nessa experiência em salas de aula foram a redução do preconceito e o “empoderamento” de grupos marginalizados, além de considerarem o projeto em si uma ação afirmativa em prol desses grupos, o que já significa uma preocupação com uma pedagogia de equidade, embora não tenham percebido ações diferenciadas em seu interior. Avaliaram que as dimensões menos presentes na sala de aula foram a integração de conteúdo e o processo de construção de conhecimento, indagando se não seriam exatamente estas as problemáticas menos presentes nas preocupações dos/as educadores/as em geral.

Concluem o trabalho afirmando novamente que

“Certamente a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia-a-dia das escolas e da sala de aula provoca muitas questões para a didática relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras. Trata-se de temas sem dúvida ‘clássicos’ no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar.” (Candau & Anhorn, 2002: 119)

Em 2002, Candau participa do “Colóquio sobre Questões Curriculares” na Universidade do Minho, em Portugal, e no mesmo ano publica o artigo que apresentou em versão revista e ampliada no dossiê “Diferenças” da Revista Educação e Sociedade de número 79. Neste, após situar-se no interior das tensões da “questão multicultural” – globalização versus multiculturalismo, igualdade versus diferença e universalismo versus relativismo –, a autora faz um balanço das pesquisas que tem empreendido desde 1996 com sua equipe na PUC-Rio, através do GECEC.

No período de 1996 a 1998, no desenvolvimento do projeto “Cotidiano escolar e cultura(s): desvelando o dia-a-dia”, o grupo mergulhou no cotidiano de duas escolas de ensino médio na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, pretendendo compreender como se dão as relações entre educação e cultura(s). Este estudo de caráter exploratório permitiu enxergar que as escolas de modo geral não consideram a diversidade cultural que é presente e flagrante em seu contexto e entre seus sujeitos. Foi possível também identificar alguns nós, como a linguagem e a avaliação.

De 1998 a 2000, o grupo procurou mergulhar numa experiência que tivesse claramente como norte a diferença. Foi o momento em que investigou o trabalho do PVNC, já citado no artigo de 2000 em colaboração com Carmen Anhorn.

O terceiro projeto (2001 a 2003) acompanhou os/as alunos/as que viveram a experiência dos PVNC ou outros pré-vestibulares comunitários numa universidade comunitária, onde estes chegaram a ser mais de 400. A investigação centrou-se em três departamentos em que havia um maior número destes estudantes e que formavam professores. A autora afirma que, neste contexto,

“A sala de aula era vivenciada pelos estudantes entrevistados como um espaço padronizado, rígido, homogêneo, monocultural, que não

dava abertura para a manifestação das diferenças ou, quando esta realidade acontecia, assumia muitas vezes uma dimensão fortemente agressiva e mobilizadora de dinâmicas de exclusão ou guetificação. Situações de preconceito, discriminação e racismo foram explicitadas, tanto na relação entre alunos e alunas, quanto nas dos(as) alunos(as) com os(as) professores(as).” (Candau, 2002e: 155)

Mais uma vez, revelou-se o espaço da sala de aula como uma arena onde se confrontam a monocultura – do currículo, da expectativa e do projeto do/a professor/a – e a multiculturalidade – das experiências dos/as alunos/as.

No desenvolvimento do quarto projeto, “Ressignificando a Didática na perspectiva multi/ intercultural” (2003-2005), de que participei inicialmente e em que tive acesso diretamente ao relatório final⁹, a autora e suas/eus colaboradoras/es registram a importância das análises de caráter político-ideológico, sociológico, antropológico na educação para a introdução da perspectiva inter/multicultural no dia a dia das instituições de ensino e na formação de professores, contudo consideram-nas insuficientes. Acreditam que

“o multiculturalismo provoca muitas questões relacionadas à seleção dos conteúdos escolares, às estratégias de ensino, ao relacionamento professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, ao sistema de avaliação, à concepção de disciplina/indisciplina, aos modos de conceber o “ofício de ser aluno” (Perrenoud), ao papel do/a professor/a, à organização da sala de aula, às atividades extra-classe, entre outras. Alguns destes temas são, sem dúvida, “clássicos” no campo da Didática, outros são emergentes, mas todos necessitam ser revisitados e resignificados a partir deste novo olhar.”¹⁰

A preocupação central desse projeto é, portanto, aprofundar questões tais como:

“o que significa uma Didática ‘atravessada’ pela perspectiva multi/intercultural? Como esta perspectiva está sendo incorporada por esta área de conhecimento? Que elementos básicos devem ser considerados na realização de um processo de resignificação da Didática nesta perspectiva? Como trabalhá-los nos cursos de Didática que integram a formação inicial e continuada de professores/as?”¹¹

Voltarei a tratar do desenvolvimento dessa pesquisa mais adiante. No momento, gostaria de marcar que, nessa análise do percurso da autora, pude perceber alguns germes que estavam presentes no início da didática fundamental e que, conforme o mergulho que foi sendo feito por ela naqueles que eram os

⁹ Referido aqui como GECEC, 2006.

¹⁰ Disponível em <http://www.gecec.pro.br/actual.htm> . Capturado em 20/04/2006.

¹¹ Idem.

compromissos dessa “nova” didática, foram lhe possibilitando enxergar a diversidade, a diferença, a pluralidade de culturas como um dos componentes fundamentais da relação pedagógica, do cotidiano escolar, do processo ensino-aprendizagem.

No relatório final da pesquisa, há uma epígrafe que talvez clarifique meu argumento: “... a diferença está no chão da escola.” Essa frase foi retirada da fala de uma das professoras de didática entrevistadas pelo grupo GECEC. Ela aponta como, no caminho de penetrar o cotidiano das escolas com vistas à produção de conhecimentos didáticos, as diferenças e as tensões geradas por elas vão se tornando cada vez mais visíveis e como, na tentativa de encontrar meios de se lidar com elas de uma maneira que as potencialize pode ter indicado a necessidade de uma perspectiva multi e intercultural. O mergulho no cotidiano escolar fez emergir a necessidade de análises que esclarecessem (ou não) as relações entre as visões macro e micro.

É claro que muitos outros autores da didática não fizeram o mesmo percurso, mas esses teriam de ser objeto de outro estudo.

A afirmação da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem parece ter sido um primeiro passo para se chegar à perspectiva intercultural. A questão cultural foi percebida como uma das dimensões.

A crítica pós-moderna, conforme a autora anuncia no artigo de 2000, também teve um papel importante ao revelar o caráter autoritário das metanarrativas de esquerda.

Processo semelhante já foi descrito e analisado por Moreira (Cf. 1999) em relação ao campo do currículo, quando, ao penetrarem o cotidiano e se comprometerem com ele, as educadoras e os educadores críticos perceberam a necessidade de se enfrentar a questão da diferença.

O desafio que continua colocado para todas/os nós é como lidar com essa realidade multicultural, mas ele deve ser enfrentado, me parece, com um programa que já está delineado há muito. Creio que devemos continuar mergulhados no cotidiano escolar, junto aos seus atores – alunos/as, professores/as e demais agentes.

A seguir, encontro-me com um outro autor, Peter McLaren, que foi se mostrando a mim como muito fecundo nos meus percursos de professora e pesquisadora atenta e preocupada com as questões da multiculturalidade. Também é significativa sua influência no pensamento de Candau e do GECEC.

1. 2. 2.

Diferença e desigualdade se implicam – primeira aproximação com Peter McLaren

Encontrei-me com Peter McLaren através do Professor Antonio Flávio Moreira em estudo sobre currículo numa perspectiva multicultural. McLaren chamou-me a atenção logo de início por se mostrar um crítico bastante ardoroso da sociedade de classes e do neoliberalismo, assumindo-se como um marxista e sendo identificado por Paulo Freire como um “parente intelectual”¹². Além disso, é um educador: foi professor em diversas escolas públicas de periferia da cidade de Toronto, no Canadá, onde entrou em contato com os filhos de imigrantes de diversas nacionalidades. (Cf. Gadotti *In* McLaren, 1997: 14)

Moacir Gadotti, na apresentação do livro “Multiculturalismo crítico”, assim o define:

“Como Paulo Freire (...) ele é também um grande contador de histórias de vida. Peter escava fundo nas instituições escolares, como numa arena em conflito, onde destaca as repercussões da sociedade de classes e das discriminações sociais de gênero e de raça. (...) Critica as esquerdas tradicionais por não terem dado importância ao cotidiano dos alunos e dos professores a se deterem exclusivamente em análises macroestruturais. Para ele uma política de resistência à tradição escolar branca, ocidental, cristã e machista é oferecida pelo multiculturalismo crítico, apontado como um caminho mais atual para a educação libertadora.” (In McLaren, 1997: 14)

E ainda acrescenta:

“McLaren é certamente um educador pós-moderno, crítico, de ‘resistência’. Mas, para ele, a pós-modernidade não é um modismo ou uma artificial invenção de teóricos desocupados. É, antes de qualquer coisa, um movimento histórico surgido no seio da própria modernidade, que pode ter por horizonte um mundo mais fragmentado, individualista, capitalista, ou um mundo mais solidário e um indivíduo mais criativo e feliz. Para ele, a escolha depende de nós, sujeitos da história. A história

¹² Conforme ele assim o define no prefácio do livro “Multiculturalismo Crítico” do próprio McLaren (1997) na pág. 11.

não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade.” (In McLaren, 1997: 17)

Em minhas primeiras incursões em seu trabalho, tinha como objetivo compreender de que modo o autor lidava com as tensões entre desigualdade e diferença. Minha busca devia-se a uma compreensão de que na área educacional, a desigualdade social dominou as preocupações de professores e pesquisadores durante as décadas de 1960 a 1980 no Brasil. No entanto, a partir da década de 1990, a questão da diferença passou a ganhar destaque na pauta de estudos e propostas da área. O que me preocupava era saber se, ao propor uma perspectiva educacional que se fundamentasse na tolerância, no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, etc, não estaríamos perdendo de vista o combate à desigualdade social, que nos preocupava há tanto tempo.

Achei por bem interrogar se a opção pelo investimento na perspectiva das diferenças implicava necessariamente num desinvestimento na superação das desigualdades. McLaren parecia um autor interessante a buscar naquele momento, não apenas por ser declaradamente marxista e, portanto, bastante atento à questão da desigualdade e aos interesses de classe, mas também em função do qualificativo que ele propunha ao vocábulo multiculturalismo – crítico.

No livro “Multiculturalismo crítico”, ele conclama educadoras e educadores críticos para “uma reescrita da diferença como diferença-em-relação” a fim de que lutemos por mudanças dramáticas das “condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social.” (1997: 134)

Para McLaren, a cultura não é um “bálsamo calmante” ou “uma espécie de presente mítico num tempo de sonho da burguesia em que as irracionalidades do conflito histórico foram gentilmente removidas” (idem: 71), como desejam fazer crer as posições liberais. Ele defende que a diferença precisa ser politizada, situada em conflitos sociais e históricos reais e não apenas em contradições textuais, como fazem os pós-modernistas lúdicos.

Reconhecendo que há limites na crítica pós-moderna no sentido da construção de uma política emancipatória, o autor acredita que, por outro lado, ela

pode oferecer “um meio de problematizar a questão da diferença e da diversidade de modo a aprofundar e estender os debates existentes sobre multiculturalismo, pedagogia e transformação social.” (idem: 60)

McLaren acredita que é possível superar o discurso pós-moderno lúdico, que resume sua tarefa à interrogação de enunciações específicas e locais, dissolve o social no mundo dos signos e tolera uma gama de significados sem defender nenhum deles. Para isso, ele traz a necessidade de análises macropolíticas, tendo em mente a totalidade e organizando a crítica pós-moderna em torno de referentes de liberdade e emancipação. “A ‘divina’ indeterminação que circunda o significante não deve tirar a atenção das relações capitalistas de opressão e exploração diretamente desafiadoras.” (idem: 51)

Nosso autor considera que são significativas as contribuições da crítica pós-moderna para a construção de uma pedagogia crítica em tempos pós-modernos. Uma delas é a ênfase dada à “indissociabilidade entre língua, poder e subjetividade.” (idem: 62) A ideologia dominante tenta estabilizar os sentidos de alguns termos como branco, negro, homem, mulher. Com base em Volosinov, ele descreve lutas em torno dos signos. Desse modo, o pós-modernismo de resistência compreende que a “polivocalidade da história” relaciona-se “ao conflito de classe, à institucionalização de relações assimétricas de poder e privilégio e pela forma que os eventos históricos são contestados por diferentes grupos.” (idem: 68)

Ele está preocupado em garantir que o multiculturalismo não veja as diferenças como essências, o que levaria apenas ao “grupismo” e ao “populismo”. Ao entender que as diferenças não pairam acima das contradições sociais, nosso autor não está à procura de uma volta às origens, a uma identidade pura e original. Propõe, ao invés disso, que a diferença seja discutida a partir de uma perspectiva materialista e até mesmo feminista, para que possa ser desnaturalizada. Ele acredita que

“os debates sobre o multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos.” (idem: 58)

McLaren admite que o multiculturalismo tem se tornado uma palavra código no jargão político contemporâneo com o objetivo de desviar a

atenção sobre o legado imperialista de racismo e injustiça social nos Estados Unidos e sobre as maneiras como novas formações racistas estão sendo produzidas em espaços culturalmente “desdiferenciados”. O étnico torna-se o exótico e assim é valorizado nesse contexto em que a branquidade é tomada e imposta como padrão.

Para Peter McLaren, não é mais possível separar o Primeiro do Terceiro Mundo, pois ambos estão hoje definitivamente cimentados. Para ele, “a relação capitalista expandiu seu alcance para todas as coordenadas do tempo-espaço sociogeográfico” (Mansumi Apud McLaren, 1997: 26)

“O ‘Terceiro Mundo’ encontra o ‘Primeiro Mundo’ no sul do Bronx. O futuro encontra o passado em um relógio Timex. Nenhuma síntese dialética tem sido alcançada. O capitalismo, apesar de tudo, não internalizou ou superou, de forma alguma, os seus dois limites catastróficos, revolução social e colapso na esteira da superprodução.” (Idem: 27)

McLaren, portanto, não defende um direito ou respeito às diferenças meramente, na medida em que acredita que elas são construções históricas. Para ele, sistemas de diferenças sempre envolvem padrões de opressão e exploração. Ou seja, em tempos pós-modernos, desigualdade social e diversidade cultural se implicam.

1. 2. 2. 1. Além da pedagogia crítica

McLaren (2000a e 2001) aponta potencialidades e insuficiências na teoria educacional crítica. Buscamos aqui compreender por que, ao mesmo tempo em que ele sente-se insatisfeito com as conquistas desse campo teórico, filia sua proposta a essa mesma corrente. Dito de outro modo: embora ele se identifique com a pedagogia crítica, pretende ir além dela.

Para isso, parece melhor que comecemos com uma distinção que ele traça entre ensino, pedagogia, pedagogia crítica e pedagogia revolucionária. Para ele (2001), o ensino é um processo que organiza e integra o conhecimento visando comunicá-lo aos estudantes, o que se dá através de uma troca de entendimentos em contextos pré-especificados e ambientes professor/a-aluno/a. Já

a pedagogia é distinta na medida em que se situa no encontro professor/a-aluno/a, que se dá num contexto mais amplo de forças sociopolíticas, nas quais o ato de saber reconhece e leva em conta as diferentes políticas de recepção ao redor do objeto de conhecimento pelos estudantes.

A Pedagogia Crítica vai além da pedagogia por constituir-se num processo dialético e dialógico, que cria uma troca recíproca entre professores e alunos engajados na tarefa de reestruturar, refuncionar e recolocar a questão da compreensão em si mesma, considerando as dimensões relacionais e estruturais do conhecimento e suas relações com o poder. Para McLaren, a pedagogia crítica “está comprometida com a realização política da autodeterminação e da criatividade numa escala social coletiva”, “fala para os sem voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos” e “é ligada pelo pulsar da memória à história das lutas de libertação do planeta.” (2000a: 23)

No entanto, o autor pretende uma Pedagogia Revolucionária, que vá ainda mais longe ao colocar as relações poder/conhecimento numa rota de colisão com suas próprias contradições internas. E essa poderosa e, às vezes, insuportável colisão dá origem, não somente a uma resolução epistemológica mais elevada, como também vislumbra uma utopia provisória: uma nova sociedade, livre dos laços com o passado, que reflete no presente.

“A Pedagogia Revolucionária cria um espaço narrativo colocado contra o fluxo naturalizado do dia-a-dia a favor da poesia diária da agência do encontro e do conflito, no qual a subjetividade é constantemente dissolvida e reconstruída.” (McLaren, 2001: 44)

McLaren acredita que os teóricos da educação crítica falharam por não terem percebido o importante papel que a linguagem desempenha, quer em projetos que visem à manutenção das condições sociais de opressão, quer em projetos que visem à emancipação humana. Falharam porque não desenvolveram “uma compreensão abrangente da linguagem, da identidade e da experiência e de sua relação com os discursos de poder, de democracia, de justiça social e de memória histórica, sensíveis ao poder.” (2000a: 26)

Para ele, “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.” Desse modo, a

“linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo.” (Ibid., 2000a: 25)

Assim, todo conhecimento é uma construção social:

“o mundo que habitamos como indivíduos é construído simbolicamente pela mente (e corpo) por meio da interação social, e é muito dependente da cultura, do contexto, dos costumes e da especificidade histórica.” (Ibid., 2000a: 30)

Ele afirma que, como um grupo, os teóricos da educação crítica não conseguiram “desenvolver uma filosofia pública que integre as questões de poder, de política e de possibilidade com relação ao papel que as escolas podem desempenhar como esferas públicas democráticas” (Ibid., 2000a: 28), uma vez que eles têm estado tão envolvidos descrevendo a realidade das escolas existentes, que não conseguem se envolver com a questão de como as escolas deveriam ser.

Igualmente,

“os educadores não foram capazes de construir um discurso programático que pudesse dotar os estudantes de conhecimento, de habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos.” (Ibid., 2000a: 28)

Os teóricos críticos foram capazes de desenvolver análises teóricas e políticas abrangentes, mas cometeram falhas sérias; a mais significativa foi não conseguir ir além da linguagem da crítica e da dominação:

“Os radicais descartavam, como um todo, o conhecimento escolar como uma forma de ideologia burguesa, e muitas vezes apresentavam os professores presos em um aparato de dominação que funcionava com uma precisão implacável e com uma certeza inabalável.” (Ibid., 2000a: 27)

A teoria reprodutivista da escola acabou se tornando, em alguns casos, “um modo de análise reativo, que repetidamente supersimplifica a complexidade da vida cultural e social.” (Ibid., 2000a: 27)

Em sua visão, esse fato impediu as/os educadoras/es de esquerda de desenvolverem uma linguagem programática por meio da qual elas/es pudessem

teorizar para as escolas, ao invés de terem teorizado somente sobre as escolas. Nós ainda poderíamos acrescentar a essa crítica a necessidade de se teorizar com elas.

Ao considerar as escolas meros agentes da dominação, as/os teóricas/os críticas/os não se preocuparam suficientemente com a construção de abordagens novas e alternativas para a sua organização, dos currículos e das relações sociais em sala de aula. Segundo ele,

“não temos sido capazes de sair de uma postura de crítica para uma postura de visão substantiva. (...) Raramente temos discutido quais podem ser os referentes morais para a defesa de práticas sociais e culturais particulares, e também não temos uma noção clara de quais valores devem ser defendidos no interesse de uma visão emancipatória do ensino.” (Ibid., 2000a: 28)

Para superar esse imobilismo, McLaren defende que precisamos desenvolver uma linguagem teórica mais abrangente, não apenas para descrever o mundo de maneira mais objetiva, mas para criar um mundo eticamente mais capacitante, que encoraje uma maior consciência da forma pela qual o poder pode ser mobilizado pelas causas da libertação humana. (Cf. Ibid., 2000a: 29)

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.” (Ibid., 2000a: 29)

1. 2. 2. 2.

Para uma pedagogia crítica multiculturalmente orientada

Segundo Peter McLaren, a educação multicultural originou-se nos Estados Unidos, nos anos 60, como produto do movimento de direitos civis e sua preocupação fundamental com a liberdade, o poder político e a igualdade econômica. Era preciso uma resposta étnica e política aos levantes generalizados daquele momento e também uma reação educacional às crescentes preocupações de professores e pais, que se alinharam às lutas sociais, políticas, culturais e econômicas de grupos étnicos sitiados e combatidos durante as tumultuadas lutas nos Estados Unidos pela integração.

Assim, os rumos da educação multicultural vão decorrer, em grande parte, do ativismo afroamericano e do envolvimento da comunidade em lutas sobre o currículo e outros problemas educacionais, mas vão ampliar a idéia

de uma educação multi-étnica, ao incluir questões de gênero e outras formas de diversidade.

Uma vertente desse modelo de educação, no entanto, foi empobrecida pelos proponentes que não ligaram o racismo às relações sociais capitalistas, ao perceberem-no como um problema confinado à disposição psicológica, à formação patológica ou, às vezes, mesmo a um problema epistemológico.

Contrariamente a isso, a educação multicultural crítica ou a pedagogia crítica vão contestar veementemente a persistência da desigualdade de raça, gênero e classe, “seja essa desigualdade baseada na posse da propriedade, na posse de credenciais, na persistência do patriarcado ou na homofobia.” (Ibid., 2001: 33)

McLaren aposta que a luta pela diversidade sem criticar a branquidade é uma luta vazia e que o foco do multiculturalismo deve ser sua abolição. Desse modo, o multiculturalismo revolucionário, como ponto de interseção com a pedagogia crítica que dá suporte à luta pelo hibridismo pós-colonial, tem como meta principal

“criar uma nova esfera pública na qual a prática da brancura¹³ não seja apenas identificada e analisada, mas, também, contestada e destruída, subvertendo as oportunidades daqueles que não são brancos, pois posicionar-se contra a brancura é a esperança e a promessa do nosso futuro.” (Ibid., 2001: 38)

Ele acredita que é preciso tornar impossível para qualquer um ser branco, não no sentido físico da cor da pele, mas no sentido da branquidade como um sentimento de exclusão, de arrogância.

Nessa perspectiva, as educadoras precisam assumir a questão da diferença e

“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.” (Ibid., 1997: 95)

¹³ Na maioria das traduções das obras do autor, a expressão usada é “branquidade”. Na obra em questão, no entanto, a expressão preferida pela tradutora foi “brancura”. Estamos entendendo-as como sinônimas.

Para ele, a “tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do novo milênio.” (Ibid., 2000a: 21)

Com base em Mercer, McLaren propõe que não encaremos a solidariedade como a idéia de que todos pensem da mesma maneira, e sim como algo que começa no momento em que “as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se ‘importam’ em construir uma base comum.” (Mercer Apud McLaren., 1997: 95)

Para McLaren, precisamos “procurar uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica entre assimilação e resistência”, o que não significa justapor culturas que permanecem com suas fronteiras intactas, pois “a luta por uma sociedade multicultural consiste na aceitação intercultural do risco, dos desvios inesperados e das complexidades de relação entre ruptura e fechamento.” (T. Minh-ha Apud McLaren., 1997: 81)

McLaren defende que não teorizemos apenas sobre o lugar de onde falam os grupos marginalizados, mas também busquemos fornecer-lhes um lugar a partir do qual possam mover-se para além de uma identidade estreita e essencializada. (Cf. 1997: 75)

A pedagogia crítica não deve trabalhar rumo ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida. Deve sim, buscar elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais. Precisa enfatizar práticas de ensino não com uma abordagem categórica de utopia, mas com uma abordagem hipotética e provisória.

Essa “pedagogia de fronteira” precisa encorajar

“as educadoras a afirmarem e legitimarem significados locais e constelações de significados que crescem fora das comunidades discursivas particulares, mas que, ao mesmo tempo, interrogam os interesses, ideologias e práticas sociais aos quais estes conhecimentos atendem quando são analisados sob uma perspectiva mais global de economias de poder e privilégio.” (Ibid., 1997: 94-95)

McLaren defende que

“é hora de abandonar nossas buscas pela verdade e por uma linguagem de interpretação livre de distorção e direcionar nossos esforços para desafiar as narrativas que justificam que 1% da população controle as vidas do resto por meio da exploração de seu trabalho e da colonização

de sua capacidade de resistir, sonhar e pensar de maneira diferente.” (2000a: 32)

Num momento em que, à luz da contínua globalização do capital, o conceito de classe tornou-se um tabu nos discursos acadêmicos, McLaren e Farahmandpur afirmam que “para compreender como desigualdades sociais são reproduzidas dentro das escolas, é crucial analisar o conceito de classe e as relações de classe de uma forma contextualizada” (2002: 89), mesmo sabendo que não existe classe social que não seja previamente racializada e etnicizada.

Assim, as/os educadoras/es precisam politizar suas aulas e alunos/as contra a escravidão violenta do capital, ameaçando a apatia social e assombrando ‘zonas de conforto’ como um estranho mal-encarado. Precisamos desafiar as tentativas da mídia branca de mercantilizar a raiva negra, a militância latina, a resistência asiática, resistindo a suas tentativas de infernizar o mundo das populações subalternas ao estabelecer uma equivalência entre jovens de cor¹⁴ e total desvio de conduta. Vivendo

“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 às margens 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.” (Ibid., 2000a: 55)

Essa pedagogia crítica da linguagem deriva-se dos processos produtivos e interativos que conformam o encontro em sala de aula, preocupando-se fundamentalmente com a experiência do estudante em três dimensões.

“Em primeiro lugar, o conceito de experiência do estudante é validado como uma fonte primária de conhecimento e a subjetividade do estudante é vista 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. Isso é particularmente importante para o desenvolvimento de uma pedagogia,

¹⁴ “De cor” é a expressão utilizada nos Estados Unidos para referir-se a todas as pessoas que não se encaixam no perfil anglo-saxão, incluindo, portanto, afro-descendentes e latinos, segundo o autor.

como diria Paulo Freire, para ler tanto a palavra quanto o mundo.” (Ibid., 2000a: 43)

Desse modo, precisamos não apenas interrogar, mas também desmistificar os interesses que informam as formas de conhecimento eurocêntrico dominante; precisamos incluir e colocar no centro do currículo aquelas formas de conhecimento que constituem as esferas do dia-a-dia e do popular.

Precisamos adquirir mais conhecimento sobre como nossos alunos investem a si próprios nessas formas de conhecimento popular e de massa. Para que nossa leitura crítica se efetive, “ela deve estar embutida nas condições concretas vividas pelos próprios estudantes.” (Ibid., 2000a: 44)

O que faz uma leitura ser crítica

“é sua habilidade de tornar aquele que aprende ciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais e os modos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo de quem aprende, mantendo-o sem poder, aprisionado em uma cultura de silêncio. Na verdade, uma perspectiva crítica demanda que o próprio processo de linguagem seja interrogado.” (Ibid., 2000a: 44-45)

Precisamos desenvolver uma pedagogia da linguagem e da experiência que ensine aos/às estudantes como ler a palavra, a imagem e o mundo de forma crítica, com uma consciência da codificação cultural e da produção ideológica nas várias dimensões da vida social. Precisamos ensinar os/as estudantes a ler, a interpretar e a criticar. A pedagogia crítica da linguagem e da experiência precisa

“prover os estudantes com ‘contradiscursos’ ou ‘posições de sujeito resistentes’ – ou seja, com uma nova linguagem de análise – por meio da qual eles possam assumir um distanciamento crítico de suas posições de sujeito mais familiares para engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço do projeto de transformação social.” (McLaren, 2000a: 45)

É preciso desenvolver uma linguagem que fale melhor ao povo e não somente sobre ele e resistir às novas formas de consumo e desejo que são colocadas antes das necessidades do povo.

A relação entre significante e significado é sempre insegura e instável. “Os signos são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação que serve para legitimar certa realidade cultural.” (Ibid., 1997: 128) A ideologia dominante, no entanto, tenta constantemente

estabilizar esta relação, ao ocupar “a posição de poder gramatical; isto é, assumir o papel externo, objetivo de julgamento do ele sugerindo que o uso que eles fazem da língua é livre de preconceito.” (Ibid., 1997: 137)

Precisamos também nos empenhar em educar os ouvidos da classe dominante branca para que saibam escutar. (Cf. Ibid., 2001: 80)

Em suma, nós, educadoras e educadores críticos precisamos, em primeiro lugar, 1. “relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro da sua sala de aula com o processo capitalista”; 2. “desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização”; 3. sermos capazes de auxiliar nossos alunos a ver essa dialética e tornarem-se pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolverem um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. “Mas a menos que eles entendam como os sonhos e desejos são produzidos – por meio da percepção, racionalidade, emoção – é muito difícil tomar a ação política.” Precisamos usar as experiências de vida de nossos alunos e da comunidade como base do currículo. (Ibid., 2001: 80)

1. 2. 2. 3.

Para o empoderamento de Educadoras e Educadores

Referindo-se à sua proposta como uma pedagogia da utopia, nosso autor recorre a Paulo Freire e Ernest Bloch.

“Para Freire, – diz ele – a utopia não é uma forma de idealismo, mas, sim, a dialética dos atos de denúncia e de anúncio, é o ato de denunciar a estrutura desumanizadora, que existe em torno de nós e de anunciar o processo de humanização. Por essa razão, portanto, a utopia também tem um comprometimento histórico.” (2001: 64)

McLaren está convencido de que a esperança pode ser revolucionária. Para ele, aparecem espaços de esperança a todo momento, mas para torná-los de fato revolucionários, “é preciso expandi-los, de espaços em esferas, de domínios pessoais e individuais e epistemologias privadas em esferas públicas de esperança e de luta. É necessário transformá-los em identidades coletivas.” (2000a: 12)

Possivelmente, é exatamente aí que esta pesquisa possa contribuir. Estou convencida de que muitas/os de nós, professoras/es, temos criado nossos pequenos momentos e espaços de revolução e esperança em nossos trabalhos com nossos/as alunos/as. No entanto, tal como propõe McLaren, é preciso ampliar a audiência e a participação nesses momentos, é preciso articulá-los. Talvez, neste estudo, eu possa ouvir, observar e aprender com algumas colegas sobre como têm respondido em seu dia-a-dia às demandas postas por seus/uas alunos/as em suas buscas por aprendizagens significativas, não só de conteúdos de caráter mais “cognitivo”, mas também de como viver e conviver com e numa sociedade tão desigual e também tão diferente como a nossa.

Muitas/os de nós temos tentado encontrar alternativas para os desafios que enfrentamos em nossas tarefas diárias como docentes. Com essa pesquisa, tento trazer os saberes que temos construído nessas experiências a uma maior visibilidade e articulação para que possam ser mais facilmente trocados e, portanto, como pretende McLaren, tornados públicos e coletivos.

E é com esta intenção também que McLaren dialoga com Joe Kincheloe e propõe alguns “dispositivos para empoderar professores numa perspectiva utópica” (Cf. 2001: 67-74). Passo a descrevê-los sumariamente a seguir.

1. os professores e professoras precisam compreender os propósitos da educação crítica e libertária, desenvolvendo uma visão coerente, filosófica e moral para que possam trabalhar para transformar as escolas através de iniciativas de baixo para cima.
2. os professores e professoras empoderados/as apostam no conhecimento interpedagógico, ou seja, aquele que advém da interação aluno/a-professor/a na sala de aula e a partir de experiências vividas: um conhecimento vivo.
3. os professores e professoras empoderados/as precisam ir além das normas educacionais escritas a partir da perspectiva do branco, anglo-saxão, da classe média e dos heterossexuais para explorar o conhecimento subjugado das mulheres, dos grupos minoritários e dos grupos indígenas.
4. os professores e professoras empoderados/as devem modelar e ensinar o pensamento formal e pós-formal. O primeiro envolve procedimentos

científicos e a certeza que eles produzem e o segundo implica a compreensão da produção do próprio conhecimento, incluindo a etimologia, a exploração culturalmente validada do conhecimento, o entendimento dos padrões e as relações que corroboram o mundo em que se vive, assim como o processo de cultivo de novas formas de interpretar o mundo e entender a nós mesmos e à sociedade contemporânea.

5. os professores e professoras empoderados/as cooperam com a escola e a comunidade facilitando a comunicação entre eles.
6. os professores e professoras empoderados/as fazem uso dos recentes desenvolvimentos e inovações nas tecnologias de comunicação de modo a construir redes de aprendizado entre escolas e comunidades, para que os estudantes não apenas compreendam a tecnologia e seus usos práticos, mas para que investiguem de que modo essa tecnologia pode modificar as relações existentes.
7. os professores e professoras empoderados/as se tornam pesquisadores e ensinam seus alunos métodos sofisticados de investigação, para que eles possam aprofundar suas capacidades de pesquisa e análise, usando de forma mais efetiva as observações, as entrevistas, as fotografias, as anotações, as coletas de histórias e outras. Desse modo, “os professores não apenas melhoram suas habilidades tradicionais que já estão no currículo escolar, a saber: a leitura, a escritura, a aprendizagem da aritmética, de interpretação e raciocínio, mas também aprendem a descobrir as forças que moldam as suas vidas cotidianas, o seu lugar na hierarquia social, entre seus pares nas suas relações românticas, nas suas aspirações vocacionais e também no seu relacionamento com os professores.” (p.70)
8. os professores e professoras empoderados/as devem encorajar as escolas a sustentarem seu aprendizado continuado, para evitar a desabilitação do/a professor/a e para impedir estratégias de administração autoritárias. Devem evitar testes padronizados, currículos baseados em testes padronizados e materiais curriculares pré-preparados. “Tudo isso redundaria num impedimento de formação crítica dos professores.” (p. 73)

9. os professores e professoras empoderados/as reconhecem que métodos positivistas e modernistas de ensino são ineficazes para ajudar as pessoas a entenderem o mundo cotidiano. Procuram usar “exemplos da antropologia, dos estudos de filme, de crítica literária e de história, para decifrar os códigos subliminares e detectar os efeitos intencionais e não-intencionais dos vídeo-games, marketing, propaganda política, televisão e outras influências contemporâneas.” (p. 73)
10. os professores e professoras empoderados/as inventam novas maneiras de avaliar, criticam duramente os testes padronizados e objetivos e dão voz aos estudantes em suas próprias avaliações. A avaliação, para eles, é uma extensão do processo de aprendizagem.
11. “os professores [e professoras] empoderados reconhecem como o poder os modela, como modela os seus alunos [e alunas] e modela, ainda, o contexto escolar cotidiano.” (p.73) Aprendem a decifrar os códigos do poder, os interesses ideológicos e os modos repressores que invadem tanto a escola como a cultura popular. A educação é uma prática social que opera dentro de uma sociedade, que é caracterizada por relações de poder desiguais e assimétricas.
12. os professores e professoras empoderados/as localizam o processo de escolarização macrossociologicamente e microsociologicamente, ao mesmo tempo que exploram a relação entre essas duas dimensões. Localizam o processo de escolarização dentro das estruturas das relações sociais e dos processos do capitalismo avançado.

1. 2. 2. 4.

De que professor/a precisa a pedagogia multicultural?

Em suma, vimos que McLaren propõe desmistificar e desafiar os interesses eurocêntricos escondidos sob o manto das ciências, colocando no centro do currículo as formas de conhecimento do dia-a-dia e do popular, validando os conhecimentos advindos das experiências dos/as estudantes como fonte primária, ao mesmo tempo em que se constróem os meios críticos para negociar e traduzir criticamente esses mesmos conhecimentos, inclusive identificando suas formas de

subordinação. A partir daí, seria possível uma leitura também crítica do conhecimento estruturado.

A sala de aula, para nosso autor, é, portanto, um lugar de encontro, um espaço de narrativas e não simplesmente um lugar de ensino-aprendizagem: esta descoberta teria sido uma das grandes contribuições da pedagogia crítica. No entanto, é preciso, segundo ele, que neste espaço as relações entre poder e conhecimento se coloquem em rota de colisão, é preciso explorar suas contradições. Isso somente será possível se o próprio processo de linguagem for interrogado. O mundo que habitamos enquanto indivíduos é construído simbolicamente pela interação, pela cultura, pela especificidade histórica, pela linguagem: é esse processo de construção simbólica que precisa ser desvendado por educadoras/es e alunas/os não apenas para criticá-lo, mas para encorajar as/os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos, que articulem suas vozes e percebam que as relações de poder não são unilaterais.

Feita essa síntese, ficam-nos muitas indagações: Que professor/a é capaz de dar conta dessa tarefa? Não estaria McLaren apostando demais na capacidade racional de um sujeito que também é historicamente constituído? Não seria um investimento exagerado em alguém que também tem seus desejos induzidos pela cultura de massas, que também tem ou teve uma formação com base em conhecimentos tomados como verdades, europeizados, machistas, racistas, homófobos? Como formar professores/as aptos a essa tarefa histórica de tamanha proporção? Será que basta dar-lhes a conhecer? Preconceitos arraigados superam-se com “conhecimento verdadeiro”?