

A QUESTÃO DIDÁTICA E A PERSPECTIVA MULTICULTURAL: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

**Vera Maria Candau
Carmen Teresa Gabriel Anhorn
PUC-Rio**

A complexidade da problemática das relações entre escola e cultura(s) e as diferentes formas dos professores/as situarem-se em relação a ela têm mobilizado o nosso interesse durante os últimos anos, no sentido de orientar nosso olhar, nossa reflexão e pesquisa para as formas concretas através das quais os professores/as tentam trabalhar esta relação no cotidiano escolar.

Cada vez fica mais evidente a necessidade do reconhecimento do caráter polissêmico da educação escolar. Sendo assim,

“não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diferentes grupos sociais nela existentes. (Dayrell, 96, p.144).

Somos conscientes de que não são muito numerosas entre nós as experiências que se propõem trabalhar explicitamente nesta perspectiva mas, os contatos, as indicações bibliográficas, as alusões concretas, as referências, etc, que vimos acumulando, nos permitem afirmar que são mais numerosas do que parecem a primeira vista.

A perspectiva multicultural¹ na abordagem da dinâmica pedagógica constitui uma preocupação recente e crescente a nível internacional. No entanto, a gênese desta preocupação em diferentes contextos como o europeu e o norte-americano, obedece a origens e motivações específicas.

Segundo Jordán (96), a educação intercultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras.

Também entre nós vem crescendo, principalmente nos anos 80 e 90, uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da “democracia racial”. Diferentes movimentos sociais - consciência negra, grupos indígenas, de cultura popular, movimentos feministas, dos “Sem Terra”, etc- têm reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social. Neste contexto, a *desnaturalização* da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando-se caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, recentemente propostos pelo Ministério de Educação e do Desporto (96), propõem como um dos temas transversais a pluralidade cultural. Assim se justifica esta inclusão:

“Tratar da diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a e valorizando-a e da superação das discriminações aqui existentes é atuar sobre uns dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática.

É um imperativo de trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural -traço bem característico da nossa história de país colonizado- quanto a discriminação são entaves à plenitude da cidadania para todos- portanto, para a própria nação”. (p.4)

A problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje. No entanto, esta ainda é uma questão pouco trabalhada entre nós, quer seja pela reflexão pedagógica em geral, como, mais concretamente, no âmbito da didática. Em trabalho publicado em 1997, Candau, depois de fazer uma panorâmica do desenvolvimento da didática no Brasil, especialmente a partir dos anos 80, situando-se na perspectiva da Didática Fundamental e afirmando que um dos componentes básicos desta posição é o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, afirma que nesta perspectiva hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica, “*entendida não somente como um determinante macroestrutural mas*

¹ Os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. Convém ter presente que a expressão multiculturalismo tem sido mais utilizada pela bibliografia de língua inglesa e interculturalismo pela produção científica oriunda dos países da Europa continental.

também como um elemento construído no interior da escola e parte do cotidiano escolar.(p.87) Considera que a abordagem cultural, numa perspectiva sociológica e antropológica, pode enriquecer a reflexão didática e a compreensão da prática pedagógica, apresentando “*um amplo horizonte para o desenvolvimento da pesquisa e do debate sobre as questões do cotidiano escolar e da formação de professores, especialmente desafiador para a didática*” .(p.89)

É nesta perspectiva que se coloca o presente trabalho que tem por base uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 1998, com o apoio do CNPq, tendo por núcleo principal de preocupações identificar os caminhos que estão sendo percorridos entre nós para promover uma educação multi/intercultural, confrontando-os com experiências e enfoques empregados em outros contextos sócio-culturais.

Como já anteriormente afirmamos, não são muitas entre nós as experiências que se propõem, em ambientes urbanos, trabalhar explicitamente na dinâmica escolar a dimensão cultural. No levantamento que realizamos, na área do Grande Rio, foi possível identificar um movimento onde esta preocupação estava claramente presente. Trata-se do “Pré-vestibular para Negros e Carentes”, movimento que teve suas origens na Bahia e vem realizando atividades no Rio de Janeiro desde 1992, sendo este hoje o estado onde tem maior desenvolvimento, chegando a aproximadamente 70 núcleos. Este movimento se propõe explicitamente “*ser um instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra e alavancar o processo de combate ao racismo e à discriminação do acesso da população pobre à universidade*”. A partir dos dados da pesquisa de campo realizada em dois núcleos do PVNC, em 1999, particularmente da observação de sua dinâmica de sala de aula, pretendemos levantar algumas questões/pistas de reflexão, do ponto de vista didático, decorrentes da introdução da perspectiva multicultural no cotidiano escolar. Teremos por base para a análise dos dados o modelo de educação multicultural proposto por Banks (99).

O PVNC: um terreno fértil para se pensar a questão multicultural

Na última versão da Carta de Princípios do PVNC deste movimento, dois deles merecem especial destaque no horizonte do nosso trabalho:

“No conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades, garantia de vida digna (trabalho com salário

*justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais. Cabe ressaltar que, para o PVNC, a democracia para ser plena, deve também ser uma **democracia étnica**”*

“Na possibilidade de construção de um projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente **colocar no centro de suas preocupações os sujeitos não dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira**”

(Extraído da Carta de Princípios dos PVNC – abril 1999, grifo nosso)

A leitura desses princípios que fundamentam, entre outros, a proposta do Pré-Vestibular para Negros e Carentes não deixa dúvidas sobre a intencionalidade da mesma em atribuir às questões da diferença cultural e da desigualdade social um papel central na prática pedagógica.

Inserido nos chamados pré-vestibulares alternativos o *Pré-Vestibular de Negros e Carentes* (PVNC), desde a sua origem², se posiciona na contra-mão da lógica excludente, hierárquica, elitista predominante entre este tipo de modalidade de cursos preparatórios para a realização do Vestibular, porta de acesso ao ensino superior. Cumpre observar, no entanto, que no caso da especificidade do PVNC este vínculo com a dinâmica e lógica do vestibular tem funcionado como uma faca de dois gumes, provocando tensões e desafios como procuraremos discutir na última sessão. Se, por um lado, ele traduz a busca de um caminho alternativo visando a democratização do acesso à universidade, contribuindo para que suas vagas sejam preenchidas por jovens de classes sociais desfavorecidas, prioritariamente pelos negros³, por outro as implicações pedagógicas desta “marca de nascença” podem acarretar entraves importantes à viabilização de uma prática educativa multicultural.

² Inspirado num trabalho realizado pela cooperativa educacional *Steve Biko*, o PVNC surgiu na Bahia em 1992. Os resultados favoráveis da experiência, não somente em termos do ingresso nas universidades, mas também no sentido de afastar os jovens do caminho da marginalidade, animaram seus idealizadores a tentar aplicar a experiência em outros pontos do país. A má qualidade do ensino médio no país aliado ao baixíssimo índice de universitários brasileiros negros foram outros fatores determinantes para motivar a criação dos Núcleos

³ As estatísticas comprovam que menos de 5% dos universitários são negros. Em 1993, apenas 1,7%, ou seja, menos de 2% dos estudantes universitários eram negros (Censo do IBGE – 1991).

Embora a visibilidade do PVNC seja dada pelos diferentes núcleos espalhados pelas diferentes cidades brasileiras, ele é, antes de mais nada, um movimento popular de organização complexa ligado a diferentes instituições como as igrejas de várias denominações, universidades, diferentes vertentes do Movimento Negro, além de outras organizações não-governamentais simpáticas ao movimento e a sua filosofia. Apesar dos conflitos inerentes a este tipo de organização onde torna-se necessário a articulação entre diferentes vozes, esta estrutura em forma de rede com diferentes setores da sociedade vem sendo indubitavelmente um fator importante para se garantir seu crescimento e sobrevivência. Segundo a versão mais recente da Carta de Princípios (1999), o ano mais importante para o PVNC em termos de estruturação, crescimento e adesão de novos grupos foi o de 1994, onde o PVNC “começou a se construir como um Movimento Social de Educação Popular” (Carta de Princípios, 1999: 3), tornando-se uma experiência reconhecida em âmbito nacional.

Já existem hoje uma série de Pré-Vestibulares Alternativos, que embora não sejam considerados PVNCs, foram nitidamente construídos sob sua influência. O que determina se um Pré-vestibular alternativo é ou não mais um Núcleo do PVNC é, por um lado, o respeito as regras explícitas na Carta de Princípios que norteia o movimento e por outro sua ligação com o mesmo, através de sua estruturação interna em função da participação em reuniões e assembléias específicas. Dentre as condições fundamentais para a caracterização do PVNC,⁴ gostaríamos de destacar, tendo em vista a temática central deste trabalho, a inserção curricular da disciplina Cultura e Cidadania que mereceria estudos mais aprofundados, na medida em que através da mesma é possível não apenas abrir um canal franco de discussão com os alunos sobre temas que os afetam, mas também possibilitar uma maior conscientização sobre seu próprio papel como agentes de transformação pessoal e social bem como a reflexão em torno de questões relativas ao processo de constituição de identidades culturais.

Outra expressão da particularidade deste movimento consiste no próprio nome escolhido. A permanência dos epítetos “negros e carentes” ao substantivo Pré-Vestibular é justificado por questões ideológicas e políticas no sentido de demarcar um perfil claro do

movimento, ratificando a questão racial e fazendo com que o aluno se volte para si mesmo e questione sobre sua contribuição na sociedade e seu papel como afrodescendente. Cabe ressaltar no entanto, que não são inscritos nos Núcleos, apenas alunos de cor negra ou parda, mas todos os carentes que de modo geral são sensíveis aos problemas vivenciados pela população negra em termos de discriminação e desigualdades sociais.

Independente dos desdobramentos efetivos dessa intencionalidade e/ou dos limites impostos pela lógica do vestibular na qual este projeto está inserido, importa reconhecer no PVNC a presença de um movimento, de uma tendência com grau de abertura e de especificidade suficientemente inovadores para caracterizá-lo como um novo espaço de exercício e resgate de cidadania, assim como um terreno fértil para se pensar a questão multicultural a partir de uma experiência pedagógica concreta.

O multiculturalismo e o modelo de Banks

Muitas têm sido as propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em geral, enfatizam aspectos que se relacionam com o horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural, etc. No entanto, as questões relativas à prática pedagógica nas salas de aula, as implicações do multiculturalismo para a didática, têm sido pouco trabalhadas.

Um dos autores norte-americanos que mais tem focalizado estas questões na perspectiva didático-pedagógica é James A Banks, conceituado especialista na área com ampla produção acadêmica, professor e atualmente diretor do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington.

Bartolomé Pina (94), ao propor uma classificação dos diferentes enfoques da educação multicultural referidos à educação escolar, utilizando como critério para diferenciar as distintas posições a finalidade que se pretende alcançar, enumera cinco horizontes de sentido: manter a cultura hegemônica de uma determinada sociedade; reconhecer a existência de uma sociedade multicultural; fomentar a solidariedade e

⁴ São dignas destaque: o financiamento auto-sustentável sem ônus para a comunidade; a contribuição de apenas 5 a 10% do salário mínimo por parte dos alunos que fazem o curso, devendo estes necessariamente

reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada por uma assimetria cultural e lutar contra ela; avançar em um projeto educativo global, que inclui a opção intercultural e a luta contra a discriminação. Os modelos identificados em cada uma dessas perspectivas diferem entre si em relação às estratégias utilizadas, assim como à população a que se dirigem.

Neste contexto, Bartolomé Pina situa o modelo proposto por Banks, que denomina *holístico*, na intersecção entre aqueles que se situam em uma opção baseada na promoção das relações interculturais e os que se orientam a construir uma sociedade mais justa, lutando contra a assimetria cultural, social e política. Assim define este modelo: *aborda a educação intercultural na escola a partir de um enfoque institucional. Incorpora elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo.*(p.45)

Na visão de Banks a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer 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, 99:2)

Afirma que, desde os anos 60, muitos têm sido os paradigmas formulados para explicar o fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares ou de determinados grupos étnicos, como os negros, mas dois representam enfoques básicos que permitem diferenciar as diversas propostas de educação multicultural.

O primeiro, da privação cultural, parte do pressuposto de que o fracasso destes alunos está motivado pela cultura em que foram socializados, que não lhes favoreceu experiências fundamentais para o bom desempenho escolar. Os defensores desta perspectiva consideram a cultura de origem dos alunos como o maior problema e não a cultura da escola. Neste sentido, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das deficiências culturais dos alunos. Pode-se dizer que este paradigma reconhece a diversidade cultural mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando a relação entre elas de superior a inferior. Neste sentido, desvaloriza determinadas culturas e suas

especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença.

Quanto ao segundo paradigma, que Banks intitula da diferença cultural, parte da afirmação de que diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. Neste sentido, os seus defensores se opõem ao primeiro paradigma e deslocam o centro da questão. O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.

Outro aspecto trabalhado por Banks se relaciona às estratégias utilizadas para se transformar o currículo na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural. Distingue quatro abordagens que podem indicar diferentes níveis de mudança curricular. O nível mais elementar é o que enfatiza, sem afetar o currículo formal, as contribuições das diferentes culturas através da introdução no cotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos relativos a diversas culturas. A abordagem aditiva procura afetar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas, sem afetar sua estrutura básica. O enfoque transformador, em contraste com o aditivo, reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos, etc, provenientes de diferentes tradições culturais e, o quarto enfoque, da ação social, estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que suponham envolvimento direto e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria-prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Para Banks (99) a educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional. Nesse sentido, propõe um modelo para o seu desenvolvimento na escola baseado em cinco dimensões interrelacionadas. Assim visualiza o modelo proposto:

(ver Figura1)

Banks afirma que costuma -se focalizar apenas uma das dimensões acima propostas, reduzindo-se assim o horizonte da educação multicultural. Na escola, esta visão reducionista seria expressa pelo entendimento do multiculturalismo como apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. Propõe a ênfase não no **ou**, mas sim no **e**. Enumera também as características principais que devem informar uma escola e prática educativas orientadas por esta perspectiva.⁵

Uma das principais dificuldades que encontram os professores para assumir a perspectiva multicultural não deriva, em geral, de objeção ao seu sentido e finalidades propostas e sim à insegurança que provoca por não se ter clareza de como “aterrisá-la” no dia a dia da sala de aula. Consideramos que as contribuições de Banks podem oferecer indicações nesta perspectiva.

Didática e multiculturalismo: entre tensões e desafios

Durante a pesquisa de campo, realizado no primeiro semestre de 1999, foram observadas as aulas das diversas disciplinas que integram o currículo do PVNC, em dois núcleos situados em diferentes zonas geográficas do Grande Rio., num total de aproximadamente 200 horas.

Utilizamos como critério central de observação um check-list inspirado nas categorias propostas por Banks para a construção de um curriculum multicultural (anexo). Nesse sentido, cinco critérios marcaram o nosso olhar durante a observação das aulas das diferentes disciplinas: o grau de integração dos conteúdos, o processo de construção de

⁵São elas: professores e administradores deverão ter expectativas positivas em relação ao desempenho acadêmico de todos os alunos, acreditando que todos podem aprender; o currículo deve incluir a experiência e perspectivas de diversos grupos étnicos, culturais e de gênero; deverão ser utilizadas técnicas de ensino cooperativas e não competitivas; empregar-se-á a linguagem própria da cultura dos alunos; os materiais didáticos devem incluir a diversidade de contribuições e perspectivas; as técnicas de avaliação devem ser usadas de forma a ajudar os alunos de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais; o ambiente escolar deve ser favorável a todos os grupos sociais, étnicos e culturais; os orientadores multiculturais devem aconselhar os alunos a ultrapassarem seus limites.

conhecimentos, a redução do preconceito, a pedagogia da equidade e o “empoderamento”⁶ dos diferentes grupos. Considerando que este autor para a elaboração destas dimensões, baseou-se em uma escola heterogênea cujos alunos são oriundos de segmentos, classes sociais e/ou grupos étnicos e culturais diferenciados, tornou-se indispensável a adaptação deste instrumento de análise em função da particularidade do perfil do grupo de alunos que compõem o PVNC. O fato deste movimento atender a uma população com características bem definidas, traduzidas no próprio nome dado a esta experiência educativa, faz com que o grupo de alunos possua um certo grau de homogeneidade que, se não compromete a utilização dos critérios acima mencionados, exige uma adequação à realidade observada. Assim, a aplicação de alguns critérios se tornou mais difícil do que outros quando utilizados de forma isolada em cada disciplina, prestando-se muito mais para caracterizar esta experiência pedagógica como um todo.

Para Banks (99) a **integração do conteúdo** está relacionada à utilização de exemplos, dados e informações referidas a diferentes culturas e grupos para ilustrar conceitos-chaves, princípios, generalizações e teorias das diferentes matérias e disciplinas.

Foi possível observar que, apesar dos conteúdos específicos de algumas disciplinas, oferecerem uma maior visibilidade sobre estas questões e uma maior possibilidade para que as mesmas pudessem ser contempladas e devidamente exploradas - literatura, português, história e geografia-, dois fatos parecem desempenhar um papel decisivo neste processo seletivo, se bem que em direções contrárias: a sensibilidade do professor e dos alunos para estas questões e a expectativa do Vestibular no final do ano letivo. O primeiro tende a intensificar o grau de integração o segundo a limitá-lo. Esta tensão, apesar de em graus diferenciados, estava presente muitas vezes no seio de uma mesma disciplina, assim como de uma mesma aula.

Importa sublinhar que no caso da disciplina Cultura e Cidadania a aplicação deste critério não se coloca da mesma forma. A sua própria existência traduz uma modalidade de abordagem da questão da seletividade dos conteúdos escolares às avessas. Enquanto que a tendência mais comum no âmbito das disciplinas escolares tradicionais é a de negar ou escamotear a dimensão seletiva dos conteúdos trabalhados em nome de uma pseudo-neutralidade científica, Cultura e Cidadania, ao oferecer um espaço de discussão e reflexão

⁶ Tradução da palavra inglesa “empowerment”

sobre temas ou conteúdos que em geral não são contemplados nas disciplinas tradicionais, não apenas reconhece a dimensão seletiva de todo conhecimento escolar como também se posiciona de forma explícita quanto aos critérios desta seleção .

Estes resultados confirmam a afirmação de Banks de que esta dimensão da abordagem multicultural na sala de aula é apresentada como tendo maior relevância para professores das áreas de ciências sociais e linguagem do que para a área científica. No entanto, convém salientar que os indicadores observados são frágeis mas podem representar um ponto de partida importante para que esta dimensão possa ser desenvolvida e mais explicitamente trabalhada. Quanto às disciplinas da área científica, segundo o mesmo autor, outras dimensões do seu modelo são mais pertinentes para serem por elas trabalhadas.

O segundo critério, **processo de construção do conhecimento**, refere-se ao processo utilizado pelos/as professores/as para ajudar os alunos a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses inerentes a uma determinada disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é por eles construído. O objetivo é fazer com que os alunos percebam que o conhecimento sistematizado está contextualizado, é histórico, dinâmico, portanto, não é neutro, possui aspectos éticos e políticos.

Nas observações realizadas, foi possível perceber que no trabalho dos/as professores/as, principalmente das áreas sociais e relativas ao ensino de língua e literatura, esta preocupação se fez presente de modo esporádico e pouco trabalhado. No que diz respeito à subjetividade dos alunos e a forma como esta intervém no processo de construção do conhecimento, a tendência mais presente é a de considerá-los mais como consumidores de informação do que sujeitos ativos na produção do seu próprio conhecimento.

Reduzir o preconceito, segundo Banks (1999), é uma das dimensões que caracteriza uma educação multicultural, o que significa ter como um princípio básico o desenvolvimento junto aos/às educandos/as de uma postura racial e étnica mais positiva. Segundo o autor, no âmbito desta dimensão, também estão as pesquisas e as práticas que indicam os caminhos possíveis para que os/as educadores/as possam planejar intervenções que ajudem as crianças e os jovens adquirirem um sentimento e, principalmente, um relacionamento mais positivo com outros grupos raciais e étnicos. Para Banks (1999),

desenvolver um sentimento, uma postura e um relacionamento positivo com outros grupos raciais não é uma realidade dada. Ela deve ser construída, estimulada. Para uma educação multicultural, os/as educandos/as devem ser ajudados nesta direção.

Podemos constatar em nossas observações que a intenção do PVNC não é apenas ensinar os conteúdos necessários para a aprovação no vestibular. Em sua proposta, o projeto prevê uma formação crítica dos jovens que passam pelos núcleos do movimento, o que se efetiva – ainda que de maneira frágil e nem sempre constante – em algumas aulas, nas assembléias do núcleo e do movimento, nas discussões informais, nas aulas de Cultura e Cidadania, nas brincadeiras, na vigilância à linguagem “politicamente correta”, na promoção da auto-estima racial, etc. Os professores mais engajados na proposta do PVNC, e principalmente as/os coordenadoras/es do núcleo, buscavam despertar os alunos/as para uma visão crítica sobre a situação do negro no Brasil.

A partir de nossas observações, podemos afirmar que, quanto à dimensão de redução do preconceito, este movimento incorpora – de maneira muito clara em sua proposta e de maneira ainda incipiente na dinâmica da sala de aula – esta preocupação que, segundo Banks (1999), é inerente às propostas de educação multicultural.

“Uma pedagogia da equidade existe quando os professores usam técnicas e métodos de ensino que facilitam o desempenho acadêmico de estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e de classes sociais”. (Banks, 99:16). Trata-se de mobilizar os distintos estilos culturais e de aprendizagem dos alunos. Os diferenciados modos de promover um ensino cooperativo tem sido uma das estratégias mais utilizadas pelos professores que querem incorporar a abordagem multicultural para favorecer este processo.

Nesta categoria, tendo por base o “checklist”, quando muito puderam ser detectados alguns indicadores de que, eventualmente, determinados professores procuram utilizar estratégias de diversificação para a facilitação da aprendizagem.

No entanto, se considerarmos o PVNC uma estratégia de ação afirmativa na ótica da justiça distributiva, esta leva necessariamente no seu desenvolvimento a ter presente as questões especificamente pedagógicas e a aprofundar nas relações entre processo de ensino-aprendizagem e diversidade cultural. Esta é uma temática ainda pouco trabalhada entre nós mas que é de especial importância para a dinamização de uma pedagogia da equidade. A consciência desta perspectiva praticamente não foi evidenciada nas

observações realizadas, aparecendo apenas de modo muito tênue alguns indicadores de diversificação no plano da aprendizagem dos conteúdos, sem uma relação explícita com dimensões sócio-culturais.

Segundo Banks (1999), uma prática escolar que promova o **“empoderamento”** de diferentes grupos deve estar atenta a um processo de reconstrução da cultura e da organização escolar, de maneira tal que os estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais façam uma experiência de igualdade educacional e dos próprios processos de “empoderamento”.

Esta é uma dimensão da educação multicultural que envolve uma conceitualização da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional. Sendo assim, estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e gênero, terão iguais oportunidades de sucesso. Estabelecer técnicas de avaliação que sejam justas para todos os grupos e propiciar entre os membros da escola a idéia de que todos os estudantes podem aprender, independentemente de sua raça, etnia, ou classe social, são metas importantes para práticas educacionais que desejem criar uma cultura escolar e uma estrutura social que seja “empoderadora” dos estudantes de diferentes grupos.

Partindo desta categorização, podemos considerar que o PVNC tem esta como uma de suas preocupações e incorpora de maneira significativa mas não com a mesma intensidade por parte de todos os professores. A dimensão do “empoderamento” se manifesta de diferentes maneiras, seja desenvolvendo de maneira constante a auto-estima dos alunos (“– Vocês conseguem!” ; “– Vocês são guerreiros!”), promovendo assim uma consciência de que todos podem aprender independente de sua condição social, de gênero ou étnica, seja propiciando entre os alunos/as e os professores/as uma prática democrática, na qual a participação e o envolvimento de todos é uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites deste processo.

O mergulho que realizamos na experiência do PVNC, apesar dos limites oriundos do seu caráter exploratório, nos permitiu algumas constatações e nos suscitou muitas questões. Tendo por base o modelo de Banks, é possível afirmar que as dimensões mais trabalhadas nas salas de aula dos núcleos observados foram as relacionadas ao “empoderamento” e à redução de preconceito. Estas são dimensões presentes no

cotidiano dos núcleos e reforçadas pelos coordenadores e professores, não sempre com a mesma intensidade. Os atores mais envolvidos no movimento como um todo, professores, coordenadores e alunos, revelaram maior compromisso nesta perspectiva.

Quanto às dimensões menos presentes nas salas de aula – integração de conteúdo e processo de construção de conhecimento- se relacionam com questões inerentes à seleção dos conteúdos escolares, constituição do conhecimento escolar e transposição didática, assim como às questões epistemológicas relativas à própria natureza do conhecimento e sua historicidade. Constituem preocupações importantes para se trabalhar a cultura escolar na perspectiva multicultural. Sua incidência no dia a dia dos núcleos observados revelou-se escassa e frágil, em geral no âmbito das ciências sociais e do ensino de língua e literatura. A própria natureza de um curso “ pré-vestibular” certamente opera como um inibidor desta preocupação. No entanto, nos perguntamos se sua quase ausência é devida exclusivamente a este fator ou se o nível de consciência desta problemática está ainda muito pouco presente entre os professores em geral. Poder-se-ia esperar que educadores engajados num movimento de natureza identitária como o PVNC, tivessem maior sensibilidade para estas questões. Em várias ocasiões foi possível evidenciar, nas categorias de Banks, uma abordagem aditiva, incluindo-se alguns temas específicos em diversas disciplinas, e, principalmente, através da introdução da disciplina Cultura e Cidadania. O desafio está em que todo o currículo possa ir sendo transformado a partir desta preocupação e não se restrinja esta sensibilidade a determinados temas e/ou disciplinas. Nas observações realizadas também se evidenciou o enfoque da ação social assinalado por Banks, que articula a dinâmica da sala de aula e do núcleo com uma incidência e um compromisso com ações comunitárias e a problemática da democratização, do preconceito e da discriminação na sociedade em geral.

Quanto à pedagogia da equidade, como já afirmamos, o movimento em si mesmo pode ser considerado uma ação afirmativa que busca, não somente favorecer o acesso da população de baixa renda e negra à universidade, como também “ empoderar” estes grupos na perspectiva de uma cidadania plena.

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 extra-classe, a relação escola-comunidade, entre outras. Tratam-se de temas sem dúvida “clássicos” no campo da didática, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar.

Referências Bibliográficas

BANKS, J. A. **An Introduction to Multicultural Education** U. S.: Allyn & Bacon, 1999

BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.) **Diagnóstico a la Escuela Multicultural** Barcelona:Cedecs Edt., 1997

CANDAÚ, V. M. . Da didática fundamental ao fundamental da didática, in: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M.R.N.S. **Alternativas do Ensino da Didática.** Campinas, Papirus, 1997a

DAYRELL,J. A escola como espaço sócio-cultural; in: Dayrell, J. **Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura** Belo Horizonte: Ed. UFMG,1996

JORDÁN, J. A. **Propuestas de Educación Intercultural** Barcelona: CEAC,1996

no e. Assim, na perspectiva multicultural é importante trabalhar, de modo interrelacionado as diferentes dimensões propostas.

Figura 1

Dimensões da Educação Multicultural

Banks (99)



