

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: TERRITÓRIO DO CONFRONTO DE CULTURAS

Marcos Garcia Neira
Doutor em Educação
Faculdade de Educação da USP
Financiamento: CAPES

RESUMO

O multiculturalismo tem se constituído em uma das grandes barreiras à tradicional escolarização homogeneizadora. Assim, a escola vive uma certa tensão entre a cultura corporal veiculada e o patrimônio apresentado pelos seus frequentadores. Visando promover uma reflexão sobre essas questões, a presente investigação recorreu à etnografia das práticas pedagógicas da Educação Física em contextos multiculturais. Para tanto, foram realizadas observações, filmagens e entrevistas. Os dados foram analisados e confrontados com a teorização multicultural e curricular. Como descoberta relevante, constatou-se que a perspectiva multicultural alentada pelos professores é refletida na sua ação pedagógica.

ABSTRACT

The multiculturalism has become one of the biggest barriers to the homogeneous traditional education. Therefore, the school lives with a certain tension between the advertised corporal culture and the background presented for its users. With the intention of promoting reflection about these questions, the present investigation used the ethnography of the pedagogical practices in Physical Education in multicultural contexts. For this matter, observation, filmings and interviews. The data were analyzed and confronted with the multicultural and curricular theorization. As a relevant discovery it was found that the multicultural perspective elected by the teachers is reflected in their pedagogical action.

RESUMEN

El multiculturalismo tiene se constituído en una de las grandes barreras a la tradicional escolarización homogeneizadora. Así, la escuela vive una cierta tensión entre la cultura corporal difundida y el patrimonio presentado por sus frequentadores. Visando promover una reflexión sobre esas cuestiones, la presente investigación recorrió a la etnografía de las prácticas pedagógicas de la Educación Física en contextos multiculturales. Para tanto, fueron realizadas observaciones, filmaciones y entrevistas. Los datos fueron analizados y confrontados con la teorización multicultural y curricular. Como descubierta relevante, se constató que la perspectiva multicultural alentada por los profesores es reflejada en su acción pedagógica.

A PROBLEMÁTICA

Em sua obra, Daolio (1995) afirma que a motricidade resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente; seu significado constrói-se em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Assim, ao brincar, fazer mímicas e dançar, as crianças se apropriam e reconstruem o repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Depreende-se daí que o currículo¹ deverá favorecer um ambiente social onde a criança se sinta estimulada e segura para manifestar seu repertório cultural, só assim, haverá condições para a ressignificação necessária à ampliação.

À semelhança do que ocorre no Brasil, em Portugal, a institucionalização do direito de todos à educação escolar e a igualdade de oportunidades de acesso à escola pretenderam responder positivamente ao multiculturalismo² crescente (LEITE, 2001).

Esta nova formatação social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre as culturas dos alunos e a cultura historicamente privilegiada pelo currículo. Tal situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos de grupos, até então, dela excluídos. Essa nova demanda, no entanto, não inspirou de imediato qualquer reconfiguração curricular visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, entre elas, sua cultura corporal. O resultado visível é a continuidade do sucesso daqueles que dominam os códigos da cultura escolar.

A agenda de debates e políticas educacionais portuguesas incluiu de modo incipiente as questões da diversidade cultural. Isso se deu em função do confronto entre a realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade.

Esse desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da *escola para todos* evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos educandos. De fato, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, conduzissem à libertação dos oprimidos (FREIRE, 1970). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar, mas também, de sucesso, tornou evidente que já não basta a abertura da escola a crianças e jovens de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, embora diferentes, têm sido objeto de investigações que discutem o currículo de forma ampla. A teorização curricular da empreendida por Kincheloe e Steinberg (1999) e McLaren (2003) permite-nos identificar um considerável movimento em busca das transformações necessárias à nova realidade, visando a devida e necessária inclusão de todos os grupos na instituição escolar. Segundo os autores, a presença de diversos grupos

¹ Neste estudo adotaremos a concepção de currículo de Silva (2002), ou seja, todas as práticas sociais que acontecem no interior da escola: a organização durante as aulas, os materiais utilizados, as atividades elaboradas pelos professores etc.

² O multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

culturais no espaço escolar é interpretada pelos educadores e desencadeia ações pedagógicas compatíveis com suas representações.

Frente a isso, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. É lugar, espaço, território. É uma relação de poder. É trajetória, viagem, percurso, autobiografia, vida: no currículo se forjam identidades. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2002).

A INVESTIGAÇÃO

Visando promover a reflexão daqueles que se encontram atuando nesses contextos, a presente investigação recorreu à etnografia da prática pedagógica da Educação Física em duas escolas portuguesas que, como ponto em comum, atendem comunidades multiculturais, predominantemente compostas por ciganos, filhos de imigrantes do leste europeu e das ex-colônias. Seguindo as orientações de Gómez, Flores e Gimenez (1996) e Serrano (2000), para quem a etnografia privilegia a observação e a entrevista, como técnicas para recolha de dados foram observadas e filmadas de forma aleatória, um total de 15 aulas nas turmas do 1º ano da escolarização obrigatória em cada uma das instituições durante o segundo semestre de 2006. Também foram realizadas entrevistas com os professores responsáveis a partir da assistência aos vídeos das aulas.

As transcrições das entrevistas e filmagens foram submetidas à análise de conteúdo com base na terminologia linguística empregada, e codificadas a partir das recomendações de Bogdan e Biklen (1998). Segundo os autores, classificam-se como *perspectivas dos sujeitos* os códigos orientados para formas de pensamento partilhados por todos ou alguns informantes, que revelam convicções concernentes aos aspectos específicos da situação didática. Essa codificação permitiu compreender, tanto o conteúdo das entrevistas quanto o das aulas, pois, em ambas, foram desvelados os entendimentos que os professores possuíam sobre as dimensões da atuação pedagógica frente às comunidades culturalmente diversas.

Após a codificação do material, seguiram-se as instruções de Serrano (2000) para o estabelecimento de categorias a partir do agrupamento das unidades de contexto, o que permitiu identificar uma *perspectiva multicultural conservadora* por parte dos professores consubstanciada na *pedagogia da transmissão*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os aspectos sinalizados tanto nos depoimentos dos professores entrevistados quanto nas observações das aulas, merecem destaque às diversas alusões ao que a literatura educacional denomina *pedagogia da transmissão* (FORMOSINHO, 2007). A pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer veicular, resolvendo a complexidade da realidade da sala de aula através da escolha unidirecional dos conhecimentos e na delimitação do modo e dos tempos para transmiti-los.

Nessa concepção, o ensino se apresenta simples, previsível e seguro na sua concretização, dado que se concentra na regulação e no controle. Por isso constitui-se em uma ação didática congruente com o modo organizacional baseado na burocracia da pré-decisão originada centralmente para desenvolvimento e aplicação na periferia.

Tal concepção foi constatada nos depoimentos dos docentes sobre a organização das aulas (disposição dos alunos, apresentação dos materiais, condução das atividades de ensino etc.):

É, não gostei do aquecimento, não do exercício em si, mas da minha colocação. Eu estimulava o exercício, mas não controlava a turma. Estava no meio ao correr, tinha alunos atrás, não conseguia controlar e não tinha a certeza se estavam fazendo aquecimento. Poderia acontecer alguma coisa e isto é fundamental do ponto de vista de organização da aula. Outra coisa que eu não gostei tem a ver com essa questão da organização da aula que é, na parte principal da primeira aula e mesmo na segunda aula, quando do exercício criei dois grupos que se confrontam quando poderia eventualmente criar três ou quatro grupos, isto é, para diminuir a fila de espera e aumentar o empenhamento motor (Marta³).

Não gosto quando eles se pegam, por exemplo, quero inculcar uma regra, mas eles estão tão obcecados com outra coisa que apagam, começam aos berros uns com os outros. Eu estou sempre a dizer a mesma coisa, mas eles não compreendem. Eles desorganizam-se. Fazem um jogo assim, um bocado anárquico, faz-me confusão. Acho que é mais isso, a anarquia deles e que eu devo também interferir. É obrigação (Ana).

A preocupação com a organização da atividade reflete a intenção de controle do processo. A formatação desejada alude a uma idéia de aprendizagem como fruto da organização do ambiente de ensino, realização das atividades de forma sincrônica, atendimento às solicitações, espera, imobilidade e atenção durante as explicações etc.

Formosinho (2007) é de opinião que essa forma de transmissão dos conhecimentos tem como pressuposto as atribuições da escola e, conseqüentemente, do papel dos professores como porta-vozes e veiculadores de uma cultura válida. O que remete à idéia do professor como legítimo representante da cultura considerada superior e que deverá suplantar a cultura dos alunos.

Essa pedagogia reflete uma política cultural assimilacionista (PEREIRA, 2004), o que implica num processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre minorias e maioria pela homogeneização da cultura dominante, ainda que isso exija a perda das características originárias. Com essa visão, a escola e o currículo permanecem centrados nos padrões veiculados pelos detentores do poder e os saberes dos grupos desfavorecidos são ignorados porque se parte do pressuposto de que os alunos das minorias poderão integrar-se melhor na sociedade, através de uma imersão na cultura da elite.

Nas observações de campo, inferimos tal postura, por exemplo, no privilégio concedido a alguns (que seguiam as regras e que possuíam determinadas habilidades motoras) em detrimento dos outros, o que leva a identificar alguns como *semelhantes* e os outros como *diferentes*.

Na aula de hoje, os alunos jogaram queimada o tempo todo. A professora não fez intervenção nenhuma no sentido de garantir a equidade de participação, fala e atuação no jogo. Os alunos mais habilidosos participam de uma forma extremamente maior e privilegiada. As meninas pouco tocaram na bola, enquanto os meninos eram estimulados constantemente. Elas não receberam atenção nenhuma vez (11/10/2006⁴).

Neste caso, o assimilacionismo identificado pressupõe que os grupos marginalizados não possuem os conhecimentos necessários para uma inserção satisfatória

³ Os nomes utilizados são fictícios.

⁴ Refere-se à data da observação.

na sociedade. Em função disso, são ofertadas apenas oportunidades educativas “formatadas” com base nos padrões de excelência do grupo *mais capaz*, o que valoriza o sistema social da cultura dominante. Esse fenômeno também foi constatado na credibilidade do poder educativo da escola:

(...) é na EF que eles aprendem muito a partilhar, a jogar em equipa, saber perder, saber ganhar, ã, dividir as coisas, saber respeitar as regras, respeitar os colegas, é uma disciplina que abrange muita, pronto é, como eu hei de explicar, vejo uma diversidade muito grande de conhecimentos, de saber, de saber estar, de conhecer o corpo, acho que é interessante realmente e essencialmente quando se trabalha com crianças pequenas (Ana).

Inspirados em Kincheloe e Steinberg (1999) e McLaren (2003) identificamos tanto nas práticas observadas quanto nas entrevistas, alusões ao multiculturalismo conservador. Segundo os depoentes, os benefícios dos saberes transmitidos são inquestionáveis e podem se estender a todos os alunos indistintamente. Entretanto, a origem dos conteúdos de ensino, o poder que os legitimou e o papel que o currículo em ação representa na formação de identidades sequer são questionados.

Segundo os autores, o multiculturalismo conservador ou monoculturalismo situa-se a favor da superioridade da cultura patriarcal ocidental e pode ser visto como uma forma de neocolonialismo, pois representa um novo reconhecimento da tradição colonialista.

Os educadores quando portadores desse pensamento, comumente afirmam que todos os alunos são iguais e, portanto, necessitam das mesmas experiências educacionais. Para Stoer e Cortesão (1999), esse daltonismo cultural atinge a todos os alunos e origina o sentimento de superioridade nos representes da elite e inferioridade nos demais. Os professores das escolas investigadas poderiam refletir sobre o que aprendem as meninas quando não conseguem participar das atividades pensadas para os meninos? ou quais identidades são formadas quando se prestigiam no currículo apenas os saberes dos colonizadores?

A pedagogia da transmissão, em si mesma, monocultural, reflete a predominância dos padrões culturais mais próximos da educação familiar e informal dos alunos posicionados de forma privilegiada na escala social, por isso, não é de se estranhar a condição de fracasso enfrentada por aqueles grupos sociais para quem na escola, conforme salienta McLaren (2003), se fala um idioma estrangeiro.

Por essa razão, aqueles que não conseguiam alcançar o desempenho aguardado pelos professores e alinhado à cultura dominante, eram consciente ou inconscientemente excluídos ou taxados de incompetentes e indisciplinados, pois, afinal, no currículo monocultural, os problemas se localizam no estudante. Como se notou, a experiência educacional pautada na pedagogia da transmissão contribui para distanciar a consciência dos representantes das elites da realidade enfrentada pelos grupos dominados. A cegueira da cultura dominante leva seus representantes a não examinar o produto de sua própria consciência ou a natureza da sua condição privilegiada.

É claro que depois, tem a ver, com questões a nível físicas, quase que hereditárias algumas características que nós já herdamos, mas há outros miúdos que é isso que eu percebo, que tenho que fazer muito e eles não estão habituados. Muitos deles chegam à escola e não sabem nada de Educação Física. Já é um bocadinho tarde (Ana).

Noto a falta de regras, de orientação. Sempre muito uns em cima dos outros, isso é normal aqui, mas isso assusta-me muito, principalmente aqui nessa escola, noto muito (Marta).

Os indivíduos que aceitam o ponto de vista neocolonial, por exemplo, normalmente consideram que os alunos pertencentes a outras etnias ou aos estratos desfavorecidos socialmente possuem deficiências e, assim, sem qualquer peso na consciência, colocam-nos em uma posição inferior às crianças brancas da classe média.

Depois é assim, eles só ficam naquele grupo, com o grupo. Depois são miúdos do bairro, eles vão sempre pra porrada, uns com os outros, de vez em quando, não deixam passar a bola para os amigos, eu não sei, não sabem partilhar, não sabem distribuir, não sabem ã, como é que eu hei dizer, não estão disponíveis para os outros, estão só disponíveis para aqueles (Marta).

Eu saltava à corda, eu corria o dia todo, eu andava de bicicleta e eles não fazem nada disso. E nota-se que de coordenação não têm nada, nada. Aquele exercício que aparece no vídeo, quando se lhes pede para fazer tesouras, eles simplesmente não conseguem fazer (Marta).

O que eu gostava de alcançar com eles? (...) a flexibilidade, um bocadinho de treino aeróbico e atividades de elaboração, nota-se que os miúdos correm um bocadinho e ficam cansados, não têm capacidade nenhuma (Ana).

As alusões a essa inferioridade raramente são feitas em público de forma aberta e sim, constituem-se em insinuações sobre os valores familiares e sobre o que configura a forma ideal de ser, agir e pensar. Os valores ideais adquirem natureza racial e classista, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação àqueles que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, são carecem e por isso não conseguem ser bem sucedidos, o que transforma em “escola ideal” aquela na qual predomina a classe média e branca.

A presença dos pais, aqui, acho que não era viável. Acho que os pais não acompanham tanto, não têm essas brincadeiras, porque os miúdos não têm os recursos, não têm outras coisas para brincar, com amigos etc. (Marta).

A forma encontrada pelos multiculturalistas conservadores contra as investidas da diversidade cultural na escola é o constante apelo à “cultura comum” concretizada nos currículos unificados. Nesse sentido, vale destacar que em 2001 o Ministério da Educação português publicou o programa oficial da Educação Física que apresenta os conteúdos de ensino para toda a Educação Básica. A leitura desse documento permitiu verificar o domínio do ensino das habilidades motoras nos anos iniciais e os esportes euro-americanos nos anos finais.

Leite (2001) alenta que a filosofia curricular que tem prevalecido desde sempre em Portugal é a que defende que o currículo deve ser planejado centralmente por um grupo de iluminados, composto por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” e uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões e das condições de sua implementação. O currículo uniforme

é independente dos interesses, desejos e tendências vocacionais do aluno, das suas características e da sua cultura familiar.

A professora organizou uma série de estafetas que exigiam uma variedade de habilidades motoras e depois conduziu o jogo dos dez passes. As atividades propostas envolviam a todos os alunos com a mesma ação. No meio da aula, muitos alunos haviam se retirado das atividades (09/11/2006).

Quando essas ações são implementadas, McLaren (1997) e Giroux (1997) indicam como conseqüência o silenciamento das vozes dos oprimidos em razão da sua condição social.

Um outro recurso utilizado pela pedagogia da transmissão e identificado nas observações foi a recorrência ao ensino de conhecimentos de forma fragmentada. Ao assumir como ponto de partida a incapacidade dos alunos compreender a realidade complexa, os professores apelam para o ensino segmentado e pautado por uma lógica cartesiana.

Em seguida, a professora, com muito custo conseguiu distribuir a turma em duplas (sempre chamando-lhes a atenção). As crianças permanecem muito tempo comparando as alturas e de mãos dadas. Com todas ao redor, a professora agachou-se e tentou, passo a passo e de forma exaustiva, ensinar-lhes a brincadeira da “briga de galo”. As crianças começaram a fazer tudo à sua própria forma e a professora, a todo tempo interrompia-os para “gritando” e brigando muito, ensinar-lhes como deveriam fazer. Muitas crianças ficaram simplesmente se empurrando, sem entender o funcionamento do jogo (27/09/06).

Como se pode notar, os alunos encontram maneiras de resistir à inculcação da cultura dominante caracterizada por atividades descontextualizadas. Uma postura sensível às respostas dos alunos poderia, conseqüentemente, estimular o professor a modificar suas práticas. Contudo, tal pedagogia está radicada no racionalismo inerente à escola da modernidade, cuja ação ampara-se na convicção de que as pessoas são totalmente moldáveis às influências externas. Na prática, como se notou, isso significa a tentativa de apagar e transformar qualquer comportamento desviante por parte dos alunos.

Em crianças assim pequenas é preciso ensinar as regras, nós não conseguimos ensinar assim as regras dos jogos porque normalmente eles não nos ouvem e pronto. Constato muito isso, a maior falha entre eles conseguirem fazer ou não, é que eles nem me chegam a ouvir, eles querem fazer, eles nem querem entender o que é para fazer (Ana).

Os dados, no entanto, revelam que os comportamentos desviantes foram externados exclusivamente com relação aos conteúdos ensinados e não em relação aos colegas ou professores. Nesse sentido e com o amparo de Silva (2002), é possível afirmar a importância de um currículo em sintonia com os grupos que estão na escola.

(...) passou à estafeta, posicionou sentadas as crianças, demonstrou cada uma das etapas, distribuiu os alunos e organizou as filas. Os alunos não sabiam onde terminava a fila e pararam a atividade. Foram bronqueados pela

professora que gritou muito. Os alunos jogaram os materiais no chão e saíram (09/10/2006).

O movimento de resistência configura-se em uma ação social desorganizada e levada a cabo pelos estudantes que possuem condições diferentes de participação ou de sucesso no currículo. Ao afastarem-se demonstram sua rejeição à imposição uniforme da cultura dominante.

Para McLaren (1997) a resistência dos alunos opõe-se ao processo hegemônico por entender a imposição cultural como um ato hostil. Em suas análises, o currículo multiculturalista conservador propicia pouca ou quase nenhuma opção de escolha aos alunos em desvantagem cultural e coloca-os diante de um dilema: ou competem em condições desiguais, negando seus conhecimentos da rua, família e outros espaços culturais, ficando fadados ao fracasso, ou são colocados para fora do sistema. Diante das condições impositivas do currículo único da Educação Física, o aluno, ou se sujeita àquela cultura ou resiste à dominação. Ao resistir aos ditames do professor, é excluído da aula. Contudo, observou-se que a resistência pode favorecer uma nova identificação - o grupo dos excluídos:

(...) Na metade da aula, a professora decidiu interromper a atividade (na qual alguns alunos brincaram três vezes e outros nenhuma) e contra a vontade dos próprios alunos, fez modificações que privilegiaram apenas alguns. Um menino pegou uma bola e foi chutar num canto seguido pelos companheiros e uma das meninas fez o mesmo com uma corda. A professora deixou que eles fizessem o que queriam. Aos poucos todos abandonaram as brincadeiras e se sentaram (03/11/2006).

Como se observa, a resistência se apresenta como negação do conhecimento oferecido no currículo que por meio de um circuito perverso, termina por desencadear o abandono do ato pedagógico por parte da professora. Essa indiferença do currículo uniforme pelos saberes dos alunos ou pela aprendizagem real exemplifica o que denominamos *contragolpe social*, ou seja, o retorno oferecido pela cultura dominante às investidas daqueles que não se curvam aos seus ditames e insistem em atuar de forma alternativa. Os “rebeldes” ao verem menosprezados os resultados das suas tentativas ou, como no caso observado, serem alvo do desinteresse da professora, terminam por enfraquecer sua resistência e, lentamente, assumir uma postura submissa ou partidária das elites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que a escola foi paulatinamente chamada a contribuir com a idéia da sociedade produtivista, o processo de atomização gerado na esfera trabalhista foi também reproduzido no âmbito escolar (TORRES SANTOMÉ, 1998). A taylorização no processo de escolarização refletida e consolidada no currículo uniforme impede que os professores e os alunos possam atuar em direção a uma reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, a Educação Física praticada nas escolas investigadas parece priorizar o aprendizado da obediência e da submissão, embora os alunos resistam violentamente a esse processo. Os meios utilizados baseiam-se na descontextualização e fragmentação dos seus conteúdos, focalizados no desempenho.

Os reflexos de uma concepção multiculturalista conservadora dos professores constatada pelo vigor empregado da pedagogia da transmissão mediante um modelo educacional centralizador, nos levam a concluir que as escolas públicas investigadas responsáveis pela educação das crianças ciganas e imigrantes descumprem a sua função de prepará-las para uma cidadania plena, pois, ao reproduzir a opressão pela imposição da cultura dominante e desconsiderar as culturas presentes, aumentam o distanciamento e reforçam os preconceitos. Nesse sentido, o aluno é educado para atender aos comandos do professor pertencente ao grupo hegemônico, para ser apenas um número entre muitos outros, para não expressar sentimentos e emoções, para responder com cortesia mesmo quando se sentir ofendido, para seguir normas que não são válidas para todos, para executar movimentos padronizados pela elite etc.

Refletindo sobre isso, depreendemos que a pedagogia nas aulas observadas termina por conformar identidades à lógica do mercado: os que interessam ao sistema (hábeis e obedientes) e os incapazes ou inferiores (resistentes ou inábeis).

Os conservadores entendem que apesar das diferenças individuais, experiências motoras diversificadas e contextos de vida diferentes, todos podem alcançar os níveis alusivos característicos do cidadão hábil, desde que, adequadamente estimulados pelo professor. Nesta visão, as diferenças são descartadas por meio de uma adequada ação pedagógica – centrada no fornecimento de exemplos que deverão ser imitados. O problema surge, conforme se verificou, quando os alunos apresentam um repertório de saberes distintos daquele valorizado pela escola. Nesse caso, resistem, buscam artimanhas para fugir e ludibriar. Apesar disso, os professores, operários do currículo monocultural, cumprem a função legítima da escola – educar para a vida numa sociedade dividida, onde determinadas formas de ser valorizadas enquanto outras devem ser esquecidas e modificadas. A forma encontrada para cumprimento dessa missão veio à tona pela identificação de uma ação pedagógica centrada em práticas de controle e dominação por um lado, ou abandono e descaso, por outro.

Contudo, concordamos com Neira e Nunes (2006) para quem simplesmente culpar os professores por esse processo é um equívoco. Conforme os depoimentos coletados, esses profissionais também acumulam experiências monoculturais transmissivas enquanto alunos durante toda a trajetória escolar. Se refletirmos a respeito disso com o apoio dos autores mencionados, será possível inferir o cumprimento das intenções dos detentores do poder: o oprimido de ontem transforma-se no opressor de hoje, perpetuando e reproduzindo indefinidamente o ciclo.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

- LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural in CANEN, A. e MOREIRA, A. F., *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 45-64, 2001.
- McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- PEREIRA, A. *Educação multicural: teorias e práticas*. Porto: Asa, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A formação de professores. In: *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996.
- SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
Cidade Universitária – São Paulo – SP
CEP – 05508-040
e-mail – mgneira@usp.br