



21(1):137-157
jan./jun. 1996

LUTAS ENTRE CULTURAS NO CURRÍCULO EM AÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Marlucy Alves Paraíso

RESUMO - *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente.* Neste artigo, ao focalizar o tema “luta entre culturas”, analiso o confronto entre “roça e cidade” no currículo em ação de um curso de formação de professoras/es (Habilitação para o Magistério), abordando a forma como as/os estudantes da roça são representadas/os no currículo em ação, a tendência da escola à homogeneização cultural e os elementos de contestação, conformismo, resistência e de poder que se manifestam no interior desse confronto.

Palavras-chave: currículos, currículo e cultura, diversidade cultural, formação docente.

ABSTRACT - *Struggle among cultures in the teacher training curriculum in action.* In this article, focusing on “struggle among cultures”, I analyze the confrontation between “country” and “city” as part of curriculum in action for teacher training, approaching the way country students are represented in such curriculum, the school trend to cultural homogeneity and the protest elements, conformism, resistance and power, manifested inside of this confrontation.

Key-words: curricula, curriculum and culture, cultural diversity, teacher training.

Introdução

Utilizando-me da teoria crítica de currículo e de estudos sobre o multiculturalismo, analisarei, neste artigo, os dados coletados em uma pesquisa de campo realizada num Curso de Magistério (mais conhecido como Curso Normal) de uma cidade do norte de Minas Gerais, sobre um tema de forte presença no currículo em ação do Curso investigado, mas que constitui “campo de silêncio” do currículo formal: *a luta entre culturas: campo x cidade*.

A partir dos dados, portanto, tratarei esse tema exatamente nesse sentido de exclusão — já que não pertence nem ao currículo oficial nem ao planejado, como também não é problematizado no currículo em ação —, embora constitua uma presença real nas diferentes relações que se estabelecem em sala de aula. Foi possível constatar que ele está vivo no cotidiano escolar, na vida das pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem, fugindo, assim, do controle das/os planejadoras/es do currículo, das/os autoras/es dos livros didáticos, e das/os próprias/os professoras/es do Curso de Magistério investigado.

Assim, com a metáfora “campo de silêncio”, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Quero com ela indicar, também, a existência de um “silêncio”, imposto mas não “respeitado”, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um “calar” sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado. É um campo de silêncio porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso.

O estudioso do currículo Jurjo Torres Santomé, em recente trabalho intitulado “As culturas negadas e silenciadas no currículo”, usa o termo “silêncio” para falar das “vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos que se planejam e desenvolvem nas salas de aula e nas escolas” (1995, p.161). Parece-me que o autor usa o termo “silenciada” no mesmo sentido que quero atribuir a campo de silêncio do currículo, já que ele chama de “culturas silenciadas” aquelas que “não dispõem de estruturas importantes de poder” para serem trabalhadas nas salas de aula como conhecimentos legítimos.

Desta forma, neste estudo, ao focalizar o tema “luta entre culturas”, analiso o confronto entre “roça” e “cidade” no currículo em ação do Curso de Magistério investigado, abordando a forma como as/os estudantes da roça são representadas/os no currículo, a tendência do currículo à homogeneização cultural e os elementos de resistência, de conformismo e de poder que se manifestam no interior desse confronto.

A relação currículo e cultura

(...)o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, 1994, p.28).

Sabemos que cultura é um conceito notavelmente ambíguo. Diferentes autoras/es têm mostrado sua complexidade conceitual (Raymond Williams, 1979 e 1992; Dick Hebdige, 1988; Marilena Chauí, 1986). Entretanto, neste estudo, entendo *cultura* “menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta” (Moreira e Silva, 1994, p.27). Entendo cultura como sendo constituidora de relações de poder e constituída por relações de poder. Como afirmam Moreira e Silva (1994), “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (p.27). É nessa perspectiva que cultura é entendida neste estudo.

Assim, estudar o currículo escolar é debruçar-se sobre o próprio questionamento fundamental das culturas, já que o currículo é construído a partir de uma seleção no interior das culturas e é campo de produção e de contestação cultural. Tanto a teoria crítica de currículo quanto a Nova Sociologia da Educação — NSE — enfatizaram os aspectos culturais da escolarização.

A NSE argumentou que era preciso colocar mais ênfase do que antes nos aspectos culturais do currículo, mas ressaltou a importância de situar estes aspectos em seu contexto histórico e político mais amplo. Young (1971), por exemplo, enfatizou a necessidade de centrar atenção nos critérios em que se baseiam a seleção, organização e estruturação dos conteúdos escolares, chamando a atenção para o fato de que esses critérios tinham a ver com os valores e interesses dos grupos dominantes em dado momento. Young (1976) reivindicou um currículo articulado com as culturas de origem dos estudantes das “camadas subalternas”.

A teoria crítica de currículo também enfatizou o papel da cultura na forma como as escolas contribuem para reproduzir e mudar configurações sociais. Nos estudos de Apple, por exemplo, a categoria cultura teve importância fundamental. O autor enfatizou a necessidade de ver o currículo como espaço de produção e reprodução cultural; como campo onde um conjunto de significados e práticas, que fazem parte da cultura vivida, submetem as pessoas a uma ordem social existente, ou as qualificam para a ação e mudança social (Apple 1989 e 1989a).

O que a teorização crítica do currículo discutiu e evidenciou foi que o currículo está envolvido em uma política cultural, constituindo-se campo de produção e de contestação. Moreira e Silva (1994) resumiram esse vínculo do cur-

riculo com a cultura, nas teorias críticas, da seguinte maneira:

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campo de produção ativa de cultura quanto campos contestados (p.26).

Nesta perspectiva, passo a analisar como as diferentes culturas se confrontam no currículo em ação do Curso investigado.

As culturas “campo” e “cidade” em confronto

Os resultados educacionais, pertençam ou não ao domínio do currículo oculto, constituem o efeito composto de um emaranhado de fontes e influências. Grande parte da nossa engenhosidade e esforço deve ser aplicada na tarefa de identificar os elementos constituintes desta complexidade, buscando destacar quais elementos do ambiente escolar causam quais efeitos e resultados (Tomaz Tadeu da Silva, 1992, p.107).

Apesar de nada constar no currículo formal sobre as diferenças entre as culturas, ou seja, apesar de este tema ser campo de silêncio do currículo formal, a luta entre “roça” e “cidade” é constante no currículo em ação. Essa luta é uma evidência significativa de que o currículo é espaço de produção e contestação cultural; é uma evidência, também, de que o currículo planejado é diferente daquilo que realmente ocorre em sala de aula. Trago aqui um episódio ocorrido no Curso de Magistério investigado para melhor discutir essas afirmações.

Episódio

Numa turma da 2ª série do Curso de Magistério, durante a aula de Metodologia da Língua Portuguesa, a professora nomeia oito estudantes que, segundo ela, estavam “fazendo bagunça”, e diz:

— *Vocês vão dramatizar uma historinha infantil. Escolham a que vocês quiserem, preparem o cenário e dramatizem como se estivessem numa sala de aula com as crianças. Quero que seja na próxima aula.*

— *Vai valer nota, professora? — pergunta um aluno.*

— *Claro que vai. Caprichem que vou dar a nota do trabalho nesta dramatização. E eu não quero coisa mal feita.*

Com o fim da aula, o grupo de estudantes fica na sala para articular a dramatização. As/os estudantes estão indignadas/os com a professora e iniciam as reclamações. Uma das reclamações me tocou, em especial, porque já

havia detectado um certo desconforto das/os estudantes que não moram na cidade. Uma aluna reclamou:

— Oh trem ruim é sê da roça. Tudo de ruim vem pra cima da gente! Mas pode deixar que nós vamos dramatizar bem legal que é pra ela ver quem nós somos. Uma aluna logo toma a iniciativa de dividir as tarefas e marcar os encontros para ensaiar a dramatização. Feito isto, cheguei perto da aluna que havia reclamado [vou chamá-la de Márcia] e perguntei:

— Márcia, qual a ligação entre ser da roça e essa dramatização? Não entendi nada.

— Não, moça, é que essas professoras têm birra com nós da roça. Você não viu? Todo mundo aqui faz o que quer e só nós somos culpados. Elas tão sempre querendo nos castigar — Respondeu Márcia, querendo o apoio das/os estudantes que ainda estavam por perto.

— Mas você viu isto como um castigo? — voltei a perguntar.

— É claro que foi. Você não ouviu ela dizer: “Vocês que estão sempre conversando”. Mentira dela! Todos que ela falou o nome é aluno que vem da roça. Elas falam que somos bagunceiros, diz que estamos atrasados. Tudo mentira...

Naquele momento a aluna deu a conversa por encerrada, mas aquele episódio e as falas de Márcia contribuíram para alimentar as minhas suspeitas de que havia um certo sentimento de discriminação por parte das/os estudantes que vinham do meio rural, e de que as/os professoras/es podiam, realmente, de forma oculta ou explícita, estar exercendo essa discriminação. Durante as minhas conversas informais com as professoras, já havia notado uma certa “inferiorização” atribuída pelas/os professoras/es às/aos estudantes que vinham dos distritos ou do meio rural. Como a professora Teresa, por exemplo, ao reclamar que os/as estudantes não se interessavam pelo Português:

(...)Eles acham que é só regras, que é muito complicado. Eu fico com raiva porque corrijo, corrijo, e eles continuam falando igual à gente da roça. Agora, aqueles alunos que falam bem, escrevem e lêem bem; mas são poucos.

Ou também como aparece nas palavras da professora Sílvia, ao antecipar justificativas para suas possíveis falhas:

A gente não consegue grandes coisas não. As alunas, na sua grande maioria, são pobres, moram em casa de família para estudar e vieram da roça. O nível delas é muito baixo.

Alguns autores, como Claude Grignon (1995), Jurjo Torres Santomé (1994 e 1995), J. Gimeno Sacristán (1995) e Cameron McCarthy (1994), têm mostrado que a escola (e, conseqüentemente, o currículo nela inscrito) “conduz espontaneamente ao monoculturalismo”, ou “leva à homogeneização cultural”, pois seleciona aquelas culturas que podem ser chamadas de hegemônicas, para se-

rem objeto de atenção explícita, e consagra a supremacia de “uma cultura”, ditando, controlando e impondo aquilo que deve ser considerado importante. Assim, segundo Grignon, “o sotaque dominante é percebido, ou melhor, não percebido, é o sotaque zero, o sotaque em relação ao qual os outros sotaques, populares e regionais, se fazem ouvir”(1995, p.180). Quando a professora Teresa diz: “alunos que falam bem, escrevem e lêem bem”, seu referente é a fala, a leitura e a escrita dominantes. A raiva que diz sentir porque as/os estudantes “continuam falando igual à gente da roça”, evidencia o grande valor atribuído à língua considerada culta e o desprezo para com a linguagem regional, o dialeto local, ou, mais especificamente neste caso, para com a linguagem rural.

Quanto às palavras da professora Sílvia, “as alunas, na sua grande maioria, são pobres (...) e vieram da roça. O nível delas é muito baixo”, fica evidente aí a inferiorização atribuída à cultura, aos conhecimentos e às capacidades das/os estudantes “da roça”. Grignon considera essa inferiorização uma conseqüência do fato de a escola considerar “o local e o popular” uma falta, um problema a ser corrigido. Em suas palavras:

O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a “falta” de língua, têm também como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na idéia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidades intelectuais (1995, p.180-181).

Convertendo a cultura dominante em cultura de referência e inferiorizando a cultura dos grupos dominados, conforme o autor argumenta, “a escola tende ao monoculturalismo”. Sacristán, igualmente, levanta alguns fatores que contribuem para o monoculturalismo: “os currículos das instituições educativas, quer seja através do funcionamento institucional ou graças à ação de mecanismos de intervenção político-administrativa e de caráter técnico levam à homogeneização cultural: controles externos como os exames, regulações administrativas do currículo, indústria dos materiais didáticos, formação e seleção de professores, etc.” (1994, p.39).

Assim, os depoimentos das professoras Teresa e Sílvia, somados àquele episódio ocorrido com Márcia e suas/seus companheiras/os, aumentaram minhas dúvidas e fizeram com que ficasse atenta a esta questão, que já aparecia explicitamente no currículo em ação daquele Curso.

Decidi, então, identificar todas/os as/os estudantes que não eram da cidade e conhecê-las/os melhor. A simples observação de seus comportamentos não me permitia essa identificação. Além disso, era difícil encontrar tempo para entrevistá-las/os. Assim, resolvi acompanhar aquelas/es que vinham de ônibus, de um distrito, especialmente para estudar. Durante todo o mês de maio de 1994, fui à tarde a esse Distrito (num ônibus de linha), e lá eu tomava o mesmo ônibus

das/os estudantes para ir à cidade (onde fiz a pesquisa) e à Escola de Magistério. Algumas/alguns dessas/es estudantes moravam ali mesmo no Distrito de onde o ônibus saía; outras/os vinham (a pé ou a cavalo) de diferentes localidades do meio rural; outras/os, ainda, esperavam em vários pontos da estrada pelo ônibus, que ia parando nos lugares combinados.

Quero registrar aqui que, inicialmente, quando me incumbira da tarefa de viajar com as/os estudantes, imaginei uma atividade enfadonha e cansativa, mas ainda assim indispensável à pesquisa. Pensava que iria sentir aqueles “desconfortos” relatados por tantas/os pesquisadoras e pesquisadores, quando se deparam com a necessidade de conviver com um grupo que não o seu; imaginava que teria dificuldade em ser aceita pelo grupo, e já previa o cansaço (estava assistindo a todas as aulas, pela manhã e à noite). Mas precisava saber como era essa discriminação que as/os estudantes sentiam e que vinha à tona nas salas de aula e em outras atividades realizadas pelo Curso.

No entanto, a atividade tornou-se, dia após dia, mais prazerosa para mim. Eu realmente “curtia” aquelas viagens. Para mim, aqueles foram os momentos mais agradáveis de toda a pesquisa. Durante as viagens, as/os estudantes (especialmente as mulheres) falaram-me de suas vidas, suas dificuldades, seus sonhos, seus amores “impossíveis”, suas paixões e namoros desfeitos, suas perspectivas de vida, suas relações com o Curso de Magistério e suas avaliações das disciplinas, dos conteúdos e dos/as professores/as. Por várias vezes, também, surpreendi-me contando às moças daquele ônibus minhas frustrações e alegrias, meus sonhos, lutas e conquistas profissionais. Não houve dificuldade de adaptação. Eu realmente me sentia “em casa”. Ali eu soube do sentimento de “estranhamento” que, verdadeiramente, era imposto àquelas/es estudantes. Estas/es se consideravam diferentes das/os colegas da cidade; mas se indignavam, lutavam e resistiam, se lhes fosse atribuída qualquer característica de inferioridade.

No ônibus, convivi com jovens ressentidas/os, que se diziam discriminadas/os por não serem da cidade. Várias/os ressaltaram que as/os colegas e professoras/es as/os tratavam de maneira diferente, e contaram algumas histórias, para evidenciar como era a discriminação que sofriam. Assim, Aline, aluna da 3ª série, 18 anos, narra o que ocorreu quando estudava na 1ª série:

Quando eu estava no 1º ano, a professora de psicologia marcou um trabalho em grupo e escolheu as pessoas pelos números da chamada. Ai no meu grupo só ficou gente da cidade. Só eu não era. Ai, pode perguntar os meninos aqui que eram meus colegas pra você ver, as meninas pediram à professora pra me tirar do grupo delas. Elas falaram que eu não morava lá e que era difícil da gente encontrar pra fazer o trabalho. Mas não era isso não. É que elas acham que todo mundo da roça é burro. Ai a professora me perguntou se eu não podia encontrar com elas. Ai eu disse que podia. Qualquer dia que elas marcassem eu ia. Elas ficaram tudo com raiva. Ai quando nós fomos fazer o tra-

balho eu era a que mais sabia. E depois quando eu tirava as maiores notas da sala elas me respeitaram. Agora ficam todas querendo ser do meu grupo, mas eu agora é que não quero mais. Eu prefiro fazer com as meninas que moram perto de mim.

Na história contada por Aline fica evidente a inferiorização que a cultura escolar atribui a outras culturas, diferentes da dominante. Quando Aline diz: “elas acham que todo mundo da roça é burro”, parece dar-se conta de que aquilo que sabe não é o valorizado pela escola; esta, na verdade, faz “interiorizar a idéia da superioridade dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta” (Grignon, 1995, p.181). É como se essa aluna soubesse — ou tivesse aprendido no momento daquele episódio — que seria preciso instrumentalizar-se de outros conhecimentos e práticas, valorizados pela cultura escolar. Tanto que fez exatamente isto, ou seja, procurou dar à escola aquilo que ela valoriza, para assim conquistar o respeito das/os colegas e professoras/es. Isso fica evidente quando Aline diz: “*ai quando nós fomos fazer o trabalho eu era a que mais sabia. E depois quando eu tirava as maiores notas da sala elas me respeitaram*”. É possível notar que, para conquistar um espaço, por mínimo que fosse, naquele ambiente, Aline tivesse que, necessariamente, introjetar os valores da escola que, como lembra Grignon, são aqueles dos grupos dominantes.

Neste caso específico, a aluna não se juntou definitivamente ao grupo que tinha mais poder (as/os “estudantes da cidade”), talvez porque essa disputa fosse muito explícita e provocadora de vários conflitos no currículo em ação daquele Curso. Ela parece dar à escola, assim, o que esta valoriza; mas nas disputas cotidianas a moça continua representando seu grupo (“estudantes da roça”): “*agora ficam todas querendo ser do meu grupo, mas eu agora é que não quero mais. Eu prefiro fazer com as meninas que moram perto de mim*”. De qualquer forma, apesar de Aline não se ter juntado às/aos estudantes da cidade, é fácil comprovar como a ação da escola realmente “contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante” (Grignon, 1995, p.180).

As/os estudantes sempre reclamavam que colegas e professoras/es as/os “humilhavam”. Em suas falas, sempre vinha à tona a questão da nota. Elas/es ressaltavam que era preciso tirar notas boas para “serem respeitadas/os”, porque professoras/es e colegas as/os consideravam incapazes. Isto fica evidente em vários depoimentos. É o que diz, por exemplo, Alison, 19 anos, estudante da 2ª série:

Eu tiro muita nota boa. É só por isso que o pessoal do colégio ainda gosta de mim. Os professores dizem que eu sou inteligente, que eu devia continuar os estudos. (...) Mas eu fico “com raiva porque os professores vivem dizendo que

os alunos que estudaram na roça têm mais dificuldade, mas isso não é verdade. Tem hora que me dá vontade de falar com elas isto, mas depois eu deixo pra lá, porque eles podem pegar no meu pé. Mas antes de formar eu ainda vou falar isso pra esses professores. Eu vou dizer que a minha escola da roça era melhor que o colégio. Minhas professoras eram mais exigentes e davam mais matérias. (...)Eu não sei se vou ser um bom professor, mas pelo menos não quero humilhar nenhum aluno meu só porque não é da cidade. Isso é muito ruim.

Ao problematizar os currículos escolares e reivindicar currículos que levassem a sério a cultura das/os estudantes das camadas “subalternas”, a NSE ajudou a levantar novas questões sobre os aspectos culturais do currículo e contribuiu para que intelectuais do campo começassem a lutar por currículos que valorizassem as experiências dos grupos sociais marginalizados. No currículo investigado essas experiências ainda estão silenciadas. As próprias manifestações culturais das/os estudantes são ignoradas. O mais grave é que esses grupos — além de terem suas experiências silenciadas, no currículo formal, e “negadas”, no currículo em ação — são ainda tratados com preconceitos e diferencição. É assim que faz sentido este argumento de Grignon:

A escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance — ou pretensão — universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. A escola não quer ver nas culturas populares mais que cultura no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e, paralelamente, reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante (1995, p.182).

No momento em que as/os estudantes da “roça” devêm “adaptar”-se a um modo, a um jeito e a um valor, para sobreviver no ambiente escolar, no momento em que a sua cultura de origem deve ser “esquecida” (já que não se lhe atribui nenhum valor, não se lhe confere nenhuma importância), parece que realmente a escola desclassifica tais culturas marginalizadas, legitimando a cultura dominante e, portanto, direcionando-se ao “monoculturalismo” ou à “homogeneização cultural”.

Como é possível ler no depoimento de Alison, existe uma discriminação sentida pelas/os estudantes do meio rural pelos rótulos que lhes são dedicados e pela inferiorização que professoras/es e colegas lhes atribuem. As/os colegas da cidade e as/os professores/as são, segundo elas/es, “de mundos diferentes”, mas “não são superiores”.

Assim, sendo chamadas/os injustamente de “atrasadas/os”, as/os estudantes que não são da cidade tentam dar ao Curso aquilo que a cultura escolar valoriza — notas boas, silêncio e atenção durante as aulas. É o que fica evidente

nas palavras de Álison: “*Eu tiro muita nota boa. É só por isso que o pessoal do Colégio ainda gosta de mim*”. Isto, no entanto, não é suficiente para destruir os rótulos e os preconceitos que lhe são dirigidos. Desta forma, as manifestações culturais das/os estudantes da roça não são apenas silenciadas e negadas no currículo em ação: elas são inferiorizadas e tidas como “faltas” ou falhas, que devem ser corrigidas. É assim que o currículo contribui para criar estereótipos com relação a algumas culturas e para legitimar manifestações e conhecimentos de grupos específicos que têm mais poder na sociedade. Nas palavras de Santomé:

A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade (...) contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau. Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre coletivos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de atribuir-lhes responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas (1995, p.170).

A questão da origem das/os estudantes e a discriminação que sofrem, pelo fato de não serem da cidade, provoca tantos conflitos que nem mesmo entre as/os estudantes do “campo” ou do meio rural as coisas são tranquilas e bem resolvidas. Esta é uma luta tão constante que, às vezes, causa conflitos entre as/os próprias/os estudantes da “roça”, exatamente pelo fato de existirem outras discriminações e por esta disputa estar atravessada por outras categorias, como classe e gênero.

Num dia em que a Escola estava comemorando o seu desmembramento da escola de 1º grau, à qual esteve vinculada, as/os professoras/es, juntamente com a direção, realizaram um forró para festejar a conquista.

As/os estudantes dançavam e se divertiam muito, até que se ouviu um aviso no microfone de que o ônibus para Cachoeirinha sairia em dez minutos. Eu estava ao lado de umas moças que viajavam no ônibus. Elas começaram a reclamar, pois, segundo seu depoimento, já haviam conversado com o motorista para sair mais tarde, naquele dia, por causa da festa. Diziam-se envergonhadas e chateadas, porque suas colegas da cidade estavam zombando delas: “corre, senão vocês vão ficar e dormir na rua”; ou ainda: “esse povo de Cachoeirinha é tudo índio mesmo”.

Ouvi e vi um alvoroço entre as estudantes. Percebendo a raiva que sentiam, fui para o ônibus ver o que acontecia.

Presenciei ali um longo “bate-boca” entre as/os estudantes. Seis rapazes, que não estavam se divertindo na festa, queriam ir embora. Argumentavam que teriam que levantar de madrugada para trabalhar e que o motorista era pago para levá-los àquela hora. Portanto, ficasse quem quisesse, mas o ônibus teria que sair no horário de sempre. Tendo o motorista concordado com os rapazes, as moças, que queriam continuar na festa, ficaram furiosas, e diziam para os

rapazes coisas do tipo: “você são uns roceiros”, “você têm que tomar um banho de civilização”, “sentimos vergonha de você”, “você são uns babacas, não quero nunca ir para os lugares com você”. Os rapazes revidavam, gritando, tampando os ouvidos para não escutar o que as moças diziam e insultando-as também. Vários acrescentavam: “não são você que têm que trabalhar amanhã, por isso querem ficar”. Quando um dos rapazes me viu, voltou-se para mim e disse:

Você está vendo, Marlucy, essas meninas reclamam que o pessoal da cidade humilha elas, mas, eu queria te falar aquele dia depois “deixei” pra lá, elas também humilham a gente. Elas querem ser “as tal” e se acham mais sabidas que a gente, porque moram em Cachoeirinha. Elas são tudo igual no fundo.

A minha presença impediu que a briga prosseguisse; as moças sentaram-se e o motorista avisou que daria a partida naquele momento. Assim, tive que descer do ônibus sem saber se aquela disputa terminaria daquela forma. No outro dia, perguntei a um rapaz e a uma moça sobre o que havia acontecido na viagem de volta. Disseram que não tinha acontecido mais nada e pareciam não querer mais falar sobre o assunto. As moças haviam se flagrado numa contradição, mas parece que preferiam passar a imagem de que as/os estudantes “da roça” eram unidas/os.

Parece evidente, aqui, que as/os estudantes do meio rural incorporaram alguns elementos da cultura da cidade, pelo menos no âmbito do oral. Assim, as culturas sem poder, ou “sub-culturas” (a rural), interiorizam as categorizações dominantes e passam a operar com elas. Pierre Bourdieu (1995) afirma que os dominados (e se poderia assim tomar as/os jovens da roça) aplicam às relações de poder e às pessoas através das quais essas relações se realizam, os esquemas de relações dominantes, ou, em suas palavras, “o dominado emprega para se julgar uma das categorias constitutivas da taxonomia dominante (...) ele aplica sobre si mesmo, sem o saber, o ponto de vista dominante, adotando, de algum modo, para se avaliar, a lógica do preconceito desfavorável” (Bourdieu, 1995, p.142).

Penso que neste episódio, de certa forma, manifestaram-se duas disputas que, constantemente, vêm à tona no currículo em ação do Curso investigado: as lutas entre gêneros e entre culturas (campo e cidade). Mesmo as estudantes mulheres, que são do Distrito, pareciam sentir-se “superiores” àquelas/es do meio rural, ao dizerem que eram “mais civilizadas/os” que suas/seus colegas. É possível ver aqui os diferentes níveis do rural vindo à tona; parece, também, que aqui os polos “campo x cidade”, estão atravessados por outras questões, como classe e, principalmente, gênero.

Quero evidenciar com isto a complexidade dessa relação com uma cultura diferente e que detém mais poder. É possível notar que as próprias estudantes do Distrito, que sofrem e reclamam das relações de poder que fazem das/os

estudantes da cidade pessoas privilegiadas na Escola, exercem, em alguns momentos, esse mesmo poder sobre os estudantes homens do meio rural. É como se atacassem com aquilo que sofrem. As visões que as/os estudantes têm delas/es mesmas/os parecem construções ocorridas em relação com estruturas de poder. É assim que as moças da roça, que reclamam do tratamento que recebem das/os colegas da cidade e das/os professoras/es, chamam os rapazes de “roceiros” e os acusam de “não-civilizados”. Popkewitz (1992), ao dizer das relações entre cultura, pedagogia e poder, lembra que “nossas definições de cultura e visões do eu são construções que ocorrem em relação com estruturas de poder e questões de dominação”(p.91). Para o autor, “aquilo que definimos como nosso e aquilo que é visto como culturalmente diferente baseiam-se em distinções e hierarquias categóricas que constituem relações de poder”(ibidem). Penso que o fato de as estudantes do Distrito chamarem seus colegas de “roceiros”, e se considerarem mais “civilizadas” do que estes, é uma evidência do que argumenta Popkewitz, ou seja, de que as diferenças culturais são definidas através de “distinções e hierarquias categóricas” que ocorrem em relação com estruturas de poder.

Por outro lado, as/os estudantes da roça dizem que suas/seus colegas da cidade se acham “mais sabidas/os” ou “se dão bem” porque têm o apoio das/os professoras/es. Nas palavras de um aluno:

Eles se dão bem porque são iguais às professoras. Eles estudaram nas escolas que as professoras acham boas. As professoras nem conhecem as escolas que nós estudamos mas acham que é tudo ruim porque tá na roça.

Esse aluno considera o apoio das/os professoras/es um fator central, que faz com que as/os estudantes da cidade tenham vantagens sobre as/os estudantes do meio rural. Desta forma, as visões que as/os estudantes têm delas/es mesmas/os parecem realmente construções ocorridas em relação com estruturas de poder. E se os aspectos da cultura das/os estudantes não são discutidos no Curso, isto também pode ser entendido como resultado das relações de poder, inscritas no currículo. Como afirma Popkewitz, “a questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem que ser entendida como um problema de poder” (p.92). Para o autor, “não se torna nunca claro quais elementos da cultura pertencem aos despossuídos como elementos originais de seus estilos de vida e quais foram formados em resposta a relações culturais e relações de poder dominantes” (ibidem).

Assim, se as/os estudantes de fora da cidade são as/os “outras/os” na escola, elas/es assumem essa postura do diferente, com conflitos. Num ambiente em que sua cultura não está nos materiais curriculares, não é discutida em sala de aula, a não ser quando mencionada como deficiência (no caso da fala) em que

suas crenças, seus conhecimentos e valores são ignorados, em que suas “vozes” são desqualificadas, é compreensível que elas/es tendam a homogeneizar-se, a borrar as diferenças que as/os discriminam. É por isso que a proposta do multiculturalismo — a idéia de as diferentes culturas conviverem, serem trabalhadas, problematizadas e representadas, no currículo e na escola — é apresentada por estudiosas/os do currículo como uma possível saída. Nas palavras de Grignon:

É necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante. Ao rejeitar reconhecer que as culturas populares são culturas, isto é, ao negar-se a reconhecer-lhes uma autonomia simbólica, ao considerá-las unicamente de uma maneira negativa — em termos de faltas, defeitos, desvios em relação à norma culta —, a escola (...) se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta... (1995, p.186).

Também discorrendo em favor de uma política da diferença nos currículos, Stephen Storer (1994) ressalta que “é preciso valorizar a diversidade cultural na escola, através, entre outras medidas, do desenvolvimento de mediações entre a “cultura local” e a “cultura nacional” (p.16)

Num contexto em que o processo de incorporação cultural de uma cultura comum — que é a dos grupos dominantes — é forçado através do currículo, em que as práticas culturais dos grupos dominados são excluídas ou deformadas, para serem reprimidas, ganha força cada vez mais essa idéia do multiculturalismo no currículo. Entretanto, é importante sempre levar em conta as dificuldades e os problemas que esta proposta pode colocar. Nas palavras de Silva:

Dadas as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais, o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas diferentes. No plano antropológico elas são realmente apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais. (...) Um multiculturalismo crítico deve, portanto, levar em conta essas relações de poder. Afirmar sua equivalência antropológica, sim, sem perder de vista sua desigualdade sociológica (1995a, p.196).

É assim que, no trabalho com diferentes culturas, não podem ser esquecidas as relações de poder e a desigualdade de poder que existe entre os diferentes grupos. No currículo investigado, apesar de as/os estudantes do meio rural não reclamarem pelo fato de aspectos de sua cultura não serem trabalhados no Curso, elas/es consideram que os conteúdos do curso têm mais a ver com o mundo daquelas/es que são da cidade, e reconhecem as vantagens que este grupo tem em relação aos demais. Tendo em vista que o currículo envolve regras de seleção, de organização e relações privilegiadas, é possível detectar o envolvimento dos aspectos culturais do currículo com as relações de poder. Entretanto tenho dúvidas se os conteúdos ensinados têm a ver com o mundo

daquelas/es estudantes daquela cidade. Embora os conteúdos escolares se vinculem mais ao “urbano” do que ao rural, já que a instituição escolar se fez, historicamente, nas sociedades ocidentais, por oposição e na oposição ao rural, os conteúdos ensinados no Curso de Magistério não me parecem ligar com o mundo mais particular e juvenil daquelas/es estudantes da cidade. Penso que nas relações estabelecidas na escola é que esse grupo de estudantes, por ter mais poder, consegue privilégios. Na verdade, os conhecimentos transmitidos são pasteurizados, desvinculados da realidade de todas/os as/os estudantes daquele Curso.

Penso ter deixado claro, até aqui, que os rótulos e as disputas culturais entre as/os estudantes do campo e da cidade não são nem neutros nem desinteressados. Porém, gostaria de ressaltar que, além da discriminação e dos conflitos que provocam, tais ações produzem identidades individuais e sociais. Compreendê-las pode ajudar a entender melhor as formas de controle e as relações de poder, presentes no currículo em ação, bem como a ação que o currículo exerce nas/os estudantes, já que está produzindo identidades sociais. Analiso, neste sentido, alguns depoimentos do/as professor/as entrevistadas.

Nas palavras da professora Cláudia, por exemplo, fica evidente a inferiorização atribuída por ela às/aos estudantes que não são da cidade, além de ficar claro, também, que as questões das diferentes culturas influenciam no processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados:

Todo ano eu faço um levantamento sobre os alunos porque a clientela é muito diversificada. Os alunos que fazem o ginásio na roça têm um nível bem inferior aos que fazem na cidade. Então eu faço um levantamento daquilo que o aluno viu, do que viu pouco e assim vejo o que tenho que trabalhar mais. Mas eu não gosto muito de prejudicar os alunos da cidade. Eu reviso só um pouco da matéria, afinal não são todos os alunos que não viram a matéria.

A professora Teresa atribui características específicas às/aos estudantes da “roça” e generaliza os aspectos negativos, como se o grupo de estudantes que não são da cidade se comportasse sem diferenças individuais, exatamente por não ser da cidade. Ela declara:

Adoro dar aulas. Acho que nasci para dar aulas. Gosto de passar aquilo que aprendi. Acho que é minha missão. Acho importante não pela parte de instruir mas pela parte de educar. Falta muito hoje na escola a parte de educação que faz a pessoa ficar mais fina, mais elegante. Os professores hoje só se preocupam com o ensinar. Tem vez que fico sem paciência com esses meninos que vêm da roça, porque falam tudo errado, as meninas sentam de maneira “escrachada”. Elas são muito sem modos, sem educação de berço. A professora tem a função de ensinar e de educar. Graças a Deus eu aprendi a educar e a ensinar. Por isso é minha missão passar isso para meus alunos, mesmo sendo muito difícil educar quem não tem berço.

O professor Santos faz rodeios em sua fala, mas também rotula o grupo e utiliza o adjetivo “fraco” para caracterizar as/os estudantes que não são da cidade. Em suas palavras:

Cai no magistério por acaso, nunca pensei em ser professor. Eu saí de Diamantina e vim para cá. Aqui não tinha como me manter. Sempre tive uma fome pelo saber, pelo conhecer, pela cultura, aquilo que podemos ter na universidade. Quando surgiu aulas eu peguei como forma de sobrevivência. (...) como a Igreja financiou meus estudos desde a 6ª série, eu tenho uma forte formação cristã que me faz querer trabalhar com os fracos. Como você já sabe, o Curso Normal hoje tem uma clientela que o procura como uma tábua de salvação, um meio de se profissionalizar apenas. São alunos fracos, a maioria vindos da roça, carentes de dinheiro, de formação e de educação de casa. Eles querem uma profissão diferente de trabalhar no campo. Não importa o que vai aprender, não interessa o que vai ensinar. Isto deixa a desejar no aspecto cultural e no aspecto humano. Têm um desinteresse muito grande. Existe uma defasagem na cultura pelos alunos e até hoje não descobri um caminho que desperte o interesse desse tipo de aluno.

É possível observar, nesses depoimentos, diferentes formas de inferiorização do grupo de estudantes que não são da cidade. A professora Cláudia diz que “os alunos que fazem o ginásio na roça têm um nível bem inferior aos que fazem na cidade”. A professora Teresa ressalta que fica “sem paciência com esses meninos que vêm da roça porque falam tudo errado”. Ela diz que “as meninas sentam de maneira escrachada”, que são “sem modos” e “sem educação de berço”. O professor Santos afirma, com convicção, a existência de um desinteresse por parte das/os estudantes da “roça”. O adjetivo “fraco” parece estar sendo mais direcionado a esse grupo de estudantes, que elas/es acostumaram-se a criticar e a inferiorizar: “São alunos fracos, a maioria vindos da roça, carentes de dinheiro, de formação e de educação de casa”. Parece que as/os professoras/es possuem uma visão pessimista e preconceituosa das/os estudantes que não são da cidade, e essa idéia é difundida no currículo em ação de uma forma quase “natural”.

Valendo-me da análise feita por Claude Grignon e Jean Claude Passeron (1989), sobre as três perspectivas com que a descrição das diferenças culturais pode ser feita: a etnocêntrica, a relativista e a legitimista, poderia afirmar que há uma visão etnocêntrica das/os professoras/es do Curso investigado. Elas/es valorizam sua própria cultura e consideram inferiores ou deficientes as outras culturas. Como fica evidente em seus depoimentos, as/os professoras/es atribuem características negativas às/aos estudantes que não são do seu universo cultural, e generalizam afirmações depreciativas sem mostrar evidências do que dizem. Parece que as/os professoras/es estão, desta forma, enfatizando no currículo valores que refletem seu etnocentrismo.

Para o entendimento das conseqüências desse processo de inferiorização

de um grupo (estudantes da roça) — que considera as “culturas locais” como deficientes e como falhas, que desclassifica grupos ao não lhes conferir valor algum, que tende ao “monoculturalismo” — é central ter em conta que o currículo é constituidor de identidades sociais. Assim, é importante notar que a cultura escolar não faz apenas descrever ou atribuir características aos grupos dominados; ela constrói, *representa* e apresenta esses grupos e suas culturas.

Neste processo em que a cultura dos estudantes da roça é representada de forma subordinada e inferiorizada; como possuindo carência, falha ou déficit — representação aqui, entendida como tendo “caráter formativo e não apenas expressivo” (Stuart Hall, 1995, p.224) ou “desempenhando um papel constitutivo e não simplesmente reflexivo” (ibidem) —, é evidente que o currículo em ação neste caso está contribuindo para a formação de identidades etnocêntricas, que tendem a incorporar estereótipos e preconceitos sobre grupos marginalizados e destituídos de poder. Assim, não é difícil que esse grupo considere as pessoas do seu próprio grupo cultural como “não civilizadas”, “roceiras”, “fracas”, “escrachadas”, e, posteriormente, também trate outros grupos diferentes, mas também inferiorizados, com estes mesmos qualificativos. Afinal, como lembra Silva,

é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexó entre representações e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais — e sobre os diferentes grupos sociais — estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles (1995b, p.200).

É neste contexto que o currículo escolar se torna central na luta por qualquer tentativa de tornar o presente e o futuro diferente e melhor. É importante ressaltar que a representação dos grupos no currículo é produtora de conhecimentos e de identidades. Assim, se a representação é constituidora ou produtora de identidades e se “no currículo o nexó entre representação e poder se efetiva”, o currículo merece toda a atenção para qualquer estratégia de mudança social. A proposta do multiculturalismo crítico aparece, então, como uma possibilidade de transformar o currículo num espaço de contestação, onde as representações de diferentes grupos sejam desconstruídas, problematizadas, disputadas e transformadas. Afinal, como fica evidenciado neste estudo, a caracterização que as/os professoras/es fazem das/os estudantes da “roça”, tendo como referencial “invisível” (ou seria visível?) o grupo da cidade, provoca reações de raiva, de não aceitação — embora eu não tenha presenciado conflitos explícitos entre estudantes e professoras/es, por este motivo. Penso que isto pode levar a algum tipo de mudança. Como afirma Cornell West (1993), “uma marca registrada de sabedoria no contexto de qualquer luta é evitar a rejeição inconsciente

e a aceitação sem crítica” (p.215).

É importante ressaltar que as/os estudantes toleravam as crenças e práticas das/os professoras/es apenas “aparentemente”, para não se confrontarem diretamente com estas/es. Talvez elas/es já tivessem calculado os riscos que correriam se aderissem a esse confronto direto. Assim, o silêncio perante as/os professoras/es, neste caso, pode não ser uma submissão, mas uma estratégia para “irem bem no curso”, sem deixar de produzir suas próprias atividades culturais. Tanto que aquelas/es estudantes que conseguiam driblar as/os professoras/es, que faziam piadas sobre estas/es, e ainda se saíam bem nas avaliações formais do Curso, eram valorizadas/os e respeitadas/os pelo grupo de colegas.

O mesmo, no entanto, não acontecia quando a provocação ou os rótulos partiam das/os estudantes da cidade. Quase todas as vezes que um/a destas/es fazia algum comentário depreciativo ou alguma piada, dirigida às/aos estudantes que não eram da cidade, estas/es respondiam ou revidavam com veemência. Especialmente se o fato ocorresse fora do alcance das/os professoras/es. Quando isto acontecia, sempre havia conflitos, como neste episódio, que passo a narrar:

Episódio

No pátio da Escola, durante o recreio do noturno, estava sentada ao lado de duas estudantes que moram na cidade, conversando sobre o Curso Normal. No pátio havia inúmeras/os estudantes espalhadas/os em pequenos grupos, como era comum na hora do recreio. Uma das estudantes [vou chamá-la de Ingrid] estava me falando das frustrações que sentia com o Curso. Perguntei-lhe, então:

— O que você considera tão péssimo assim no Curso, Ingrid?

— Eu acho que o Curso tem muitos problemas. Problemas de materiais, de professoras; mas o pior mesmo é o nível dos alunos. Você sabe como é o povo que vem pra cá. Agora só faz o Normal aqui pobre e da roça. É só gente desengonçada, que fala tudo errado. Parece que saíram da roça mas a roça não saiu deles, entende? Eu gosto de gente bonita. Eu queria estudar com colegas legais que pudesse sair, conversar...

Antes que Ingrid terminasse sua fala, uma estudante que estava perto da gente chegou-se mais perto ainda e disse:

— Deixa de ser metida, menina! Até parece que você é rica. Não tem nem onde cair morta e fica tirando onda. O que tem a ver ser da roça, hem? Você acha que é melhor que nós?

— Ah deixa pra lá... vocês são muito ignorantes. Nem quero discutir — volta a dizer Ingrid.

— É mesmo, querida? E vocês são educadinhas, umas santas! Vá pra merda, menina. Você vive dizendo essas coisas da gente. Acho que só vai calar essa boca quando ganhar uns tapas. Só assim você vai deixar de ser metida e

parar de tirar onda com a gente.

Algumas moças e rapazes que estavam por perto apoiavam esta estudante, dizendo: “muito bem”, ou “é isso mesmo”, ou ainda: “gostei, cê tá certa”. Como juntava muita gente ao redor, Ingrid se levantou e, antes de sair dali, me disse:

— Aqui não dá para conversar porque tem muita gente baixo-nível. Outra hora a gente conversa, tá?

Neste episódio, ficou evidente o sentimento de superioridade que as/os estudantes da cidade nutriam em relação ao grupo de estudantes da roça. É possível detectar entre algumas/alguns estudantes da cidade o mesmo etnocentrismo verificado entre as/os professoras/es. Essas atitudes despertavam a ira das/os estudantes da “roça” e faziam com que estas/es brigassem contra os rótulos que lhes eram atribuídos, e contra as generalizações e as discriminações que sofriam. Muitas vezes, essa luta provocava enfrentamentos. Ali as/os estudantes não aceitavam passivamente as idéias que sobre elas/es circulavam, o que evidencia que o currículo em ação é um espaço de contestação e produção cultural; faltaria apenas que essas questões fossem problematizadas e questionadas.

A frase proferida por Ingrid — *“parece que saíram da roça mas a roça não saiu deles”* — foi ouvida com revolta pelas/os estudantes da roça que estavam por perto, despertando-lhes a ira, em especial de uma aluna que “comprou a briga” com a colega. As frases “vá pra merda, menina”, ou, “acho que só vai calar a boca quando ganhar uns tapas”, foram ditas de forma enfurecida, do tipo que exige alguma providência, porque a pessoa está prestes a partir para a ação.

É por isso que considero ambíguas as atitudes das/os estudantes. No grupo de estudantes da roça esse comportamento contraditório pode indicar, aparentemente, uma incoerência. Vejo, no entanto, que se trata de um processo de resistência/conformismo desenvolvido na dominação, sob a tentativa de fixidez de idéias discriminadoras, construídas por um grupo que tenta representá-la e fixá-la através do currículo em ação. Penso que esse processo ambíguo às vezes está oculto para as/os professoras/es e estudantes, mas se concretiza na realidade em que vivem. É por isso que as/os estudantes que sofrem a discriminação dizem sim e dizem não, aceitam e resistem; e é neste processo que as diferentes culturas, ao se manifestarem no currículo em ação, podem tomar (e tomam) a forma de resistência.

Assim, no currículo em ação analisado, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, as/os estudantes fazem e desmancham, criam e preservam, reconstróem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade mais ampla, da escola e do próprio currículo. Isto não se dá de forma planejada e mecânica. Embora algumas vezes tenha presenciado, entre as/os estudantes, atitudes passivas de quem senta e aceita as mensagens e idéias da escola, o que se dá no currículo é algo mais complexo do que a simples passividade. As/os mesmas/os estudantes que num momento se calam perante as/os professoras/es,

no momento seguinte discutem, enfrentam e fazem calar as/os colegas que imitam os discursos das/os professoras/es, para depreciá-las/os.

Apesar de ser parcialmente determinado, é pela ação das/os estudantes que o currículo incorpora outros valores, outras idéias, outras estratégias e outros conhecimentos. O currículo em ação é realmente espaço de produção e transgressão cultural. É nesse espaço complexo que temas e conhecimentos não planejados emergem com tanta força, são capazes de ganhar vida e lutar contra idéias ali difundidas e valorizadas. É nessa complexidade que temas totalmente ausentes no currículo planejado, ou seja, temas que são campo de silêncio do currículo formal, emergem no currículo em ação, provocando conflitos e disputas. Na verdade, o currículo não está fora do campo de forças das relações de poder cultural e dominação, e é com a resistência, com o “desmanchar” e com o reconstruir que pode se dar a produção do conhecimento na escola, desconstruindo, também, a idéia tão difundida de escola como “transmissora” ou “distribuidora” de conhecimentos legítimos, produzidos em outros locais.

Svi Shapiro (1993) afirma que “fazer com que o currículo inicie com o mundo vivido daqueles que até agora estiveram sentados passivamente e foram silenciados pelo discurso oficial da sala de aula é um passo radical” (p.115). Eu diria radical e difícil, já que além de todas as dificuldades a enfrentar, a nível macro, ainda é preciso “desmanchar” inúmeras idéias preconceituosas que a escola veicula, para enfraquecer e desautorizar as culturas sem poder. É certo, no entanto, que a luta pela voz e pelo fortalecimento dos grupos marginalizados tem que ser forjada dentro da escola. Talvez esse silêncio de algumas vozes, que o currículo oficial insiste em manter e todo o etnocentrismo que ele alimenta, possa provocar a contestação e a produção, pois envolve as/os estudantes e professoras/es não apenas num processo de dominação, mas também de luta, de resistência e de construção.

Neste sentido, talvez a proposta de um multiculturalismo crítico — que “supõe pontos de contato entre as culturas, capacidade de tradução entre elas, identidades de fronteira” (Silva, 1995a, p.196), e que centra esses pontos de contato “precisamente na identificação e transformação das relações de poder existente entre elas”(ibidem) — possa contribuir para a transformação das relações de poder inscritas no currículo, fazendo com que este contemple, discuta e problematize as culturas dos grupos que têm sido desautorizados, marginalizados, silenciados, negados e deslegitimizados, tanto no currículo como na sociedade.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Maestros e textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989a.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul/dez de 1995.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da, (Org.) *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995.
- GRIGNON, C. ; PASSERON, J. C. *Lo culto y lo popular : miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madri: La Piqueta, 1992.
- HALL, S. New ethnicities. In: ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Eds.). *The post-colonial studies reader*. Nova York: Routledge, 1995.
- HEBDIGE, D. *Subculture: the meaning of style*. Nova York: Routledge, 1988.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata, 1994.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de Ensino: curso normal*. Belo Horizonte, p.97-105, 1988.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da; (Orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.7-37: Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.
- PARÁISO, M. A. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da anped, realizada em Caxambu MG no período de 17 a 21 de setembro de 1995.
- PASSERON, J. C. Pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.3-12, 1992.
- POPKEWITZ, T. S. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.91-106, 1992.
- _____. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T.da (Org.). *O sujeito da educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SACRISTÁN, J. G. Currículum y diversidad cultural. *Educacion y sociedad*, n.11, 1993, p.127-153.
- _____. O desarrollo curricular y la diversidad. Madrid, 1994. Texto mimeografado.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- _____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995
- SHAPIRO, S. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993, p.122-140.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio: Vozes, 1995a.

_____. Currículo e identidade social: outros olhares. In: Silva, T.T.da. (Org.). *Alienigenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio: Vozes, 1995b.

YOUNG, M. (Ed.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971.

_____. Curriculum change: limits and possibilities. In: Roger Dale, Geoff Esland e Madeleine MacDonald (Orgs.). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976, p.185-191.

WEST, C. The new cultural politics of difference. In: DURING, S.(Ed.). *The cultural studies reader*. Nova York: Routledge, 1993.

WILLIAMS, R. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Marlucy Alves Paraíso é professora da Faculdade de Educação da UFMG.

Endereço para correspondência:
Rua Carvalho de Almeida, 48/31
Cidade Jardim
30380-160 - Belo Horizonte - MG