



Formação docente e práticas pedagógicas multiculturais críticas

Mônica Farias Abu-El-Haj

Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Resumo

O trabalho objetiva compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar. Com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, mediante entrevista individual semiestruturada, a investigação foi realizada com três professoras da educação básica e uma docente universitária que atuam na perspectiva de educação multicultural crítica na cidade de Nova Iorque. A análise das narrativas demonstra que as histórias de vida das professoras foram marcadas por vivências em situações de conflito social e experiências de exclusão cultural e educacional, especialmente, em relação à diversidade étnico-racial. Essas vivências foram determinantes para a busca da formação e atuação profissional docente dentro de uma concepção de educação multicultural. A formação nessa perspectiva se mostrou relevante para a adoção de práticas educativas inclusivas, no entanto foram as experiências de exclusão que motivaram o compromisso das professoras com a educação multicultural crítica.

Palavras-chave: Educação multicultural. Diversidade étnico-racial. Formação docente. Práticas pedagógicas multiculturais.

1

Teacher training and critical multicultural pedagogical practices

Abstract

This study aims to understand the construction of American basic education teacher training for the development of multicultural attitudes and practices in a school setting. With a qualitative approach, in a case study, through individual semi-structured interviews, the investigation was conducted with three basic education teachers and one university teacher who work with a critical multicultural education perspective in New York City. Narrative analysis shows that the teachers' life stories were impacted by experiences in social conflict situations and cultural and educational exclusion, especially concerning ethnic-racial diversity. These experiences were decisive in their search for teacher training and practice in a multicultural education conception. Training in this perspective was relevant to the adoption of inclusive educational practices; however, the exclusion experiences motivated the teachers' commitment to critical multicultural education.

Keywords: Multicultural education. Ethnic-racial diversity. Teacher training. Multicultural pedagogical practices.

Formación docente y prácticas pedagógicas multiculturales críticas

Resumen

El trabajo objetiva comprender cómo se constituyó la formación docente de profesoras de la educación básica estadounidense para el desarrollo de posturas y prácticas multiculturales en el ambiente escolar. Con enfoque cualitativo, del tipo estudio de caso, la investigación se realizó con tres profesoras de la enseñanza básica y una docente universitaria que actúan en la perspectiva de educación multicultural crítica, mediante entrevista semiestructurada. El análisis de las narrativas demuestra que las historias de vida de las profesoras fueron marcadas por vivencias en situaciones de conflicto social y experiencias de exclusión cultural y educativa, especialmente en relación a la diversidad étnico-racial. Estas vivencias fueron determinantes para la búsqueda de la formación y actuación profesional docente bajo una concepción de educación multicultural crítica. La formación en esa perspectiva se mostró relevante para la adopción de prácticas educativas inclusivas, sin embargo fueron las experiencias de exclusión que motivaron el compromiso de las profesoras con la educación multicultural crítica.

Palabras clave: Educación multicultural. Diversidad étnico-racial. Formación docente. Prácticas pedagógicas multiculturales.

Introdução

2

O trabalho trata da formação docente dentro de uma abordagem de educação multicultural crítica, na qual se objetiva o empoderamento do professor, que passa a reconhecer a si e a seus alunos como membros de grupos sociais com identidades culturais próprias e diversas que precisam ser compreendidas, consideradas e compartilhadas no espaço escolar (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013). Fundamenta-se nos estudos da Pedagogia Crítica (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998) e da Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009), cuja essência do pensamento se baseia no respeito e valorização da identidade cultural dos grupos étnico-raciais como fator imprescindível aos processos de aprendizagem e inclusão desses grupos no ambiente escolar.

Partimos, mais especificamente, da proposta de educação multicultural elaborada por Ladson-Billings (1995; 2009; 2014¹), direcionada à formação do professor da educação básica, baseada em três grandes unidades curriculares: a) a autorreflexão do professor acerca de si e dos outros no que concerne à história de vida e à identidade étnico-racial; b) as formas como as relações étnico-raciais são estruturadas na sociedade e no contexto escolar;



e c) a problematização dos conceitos de conhecimento e currículo, tradicionalmente abordados na escola a partir de uma visão hegemônica e neutra de mundo, independentemente da filiação étnico-racial e cultural dos diversos grupos sociais.

Tal proposta revela três qualidades pedagógicas comuns aos professores que atuam na perspectiva da educação multicultural crítica: possuir um forte compromisso com o desempenho acadêmico de seus alunos; basear seu ensino na competência cultural dos discentes, ou seja, permitindo e estimulando a se expressarem de acordo com o padrão linguístico e de comportamento que costumam adotar em sua comunidade e grupos sociais; e demonstrar uma compreensão crítico-reflexiva dos problemas políticos e sociais que envolvem a acomodação das minorias na grande sociedade.

○ contato com estudiosos da educação multicultural nos Estados Unidos, por ocasião do estágio de pós-doutoramento realizado no Teachers College – Universidade de Columbia, no período de agosto de 2014 a julho de 2015, levou-nos a uma reflexão sobre a formação e experiência profissional do professor da educação básica que atua dentro de uma abordagem pedagógica voltada para o respeito e valorização da cultura e inclusão escolar dos grupos minoritários.

Na ocasião, elaboramos a seguinte problemática: como se desenvolve a formação docente com vistas ao fomento de práticas educativas multiculturais no contexto da educação básica nova-iorquina? ○ objetivo foi compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar.

○ trabalho, ao contemplar a formação e as práticas pedagógicas de professoras dentro de uma abordagem da educação multicultural crítica, torna-se relevante por possibilitar aprofundar o debate em torno do trabalho educativo com as diversidades, ensejando reflexões acerca de aspectos culturais e subjetivos que permeiam as relações e processos de ensino e aprendizagem, por vezes relegados a segundo plano de importância no cotidiano escolar.

Procedimentos metodológicos

A fim de compreendermos a formação docente e práticas pedagógicas dentro da corrente de educação multicultural crítica, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), do tipo estudo de caso (YIN, 2001), utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. A abordagem qualitativa se fez adequada por nos possibilitar considerar as subjetividades das participantes e analisar com maior minúcia as suas narrativas, considerando as singularidades numa relação indissociável entre o individual e o coletivo e valorizando a qualidade em detrimento da quantidade (FIALHO; SOUSA, 2017). Já o estudo de caso foi definido por se tratar de “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32), isto é, a educação multicultural na educação básica pública de Nova Iorque.

4

Para participar da pesquisa, selecionamos três docentes da educação básica, sendo uma de cada etapa desse nível de ensino – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, que atendiam aos critérios de inclusão, quais sejam: atuar na educação básica na cidade de Nova Iorque e trabalhar em escolas públicas ou instituições assistidas na concepção da educação multicultural crítica. O contato com as três docentes se deu por intermédio de uma professora do Teachers College que pesquisava e ministrava disciplinas no campo da educação multicultural, quem, de igual forma, aceitou integrar o grupo dos sujeitos da nossa pesquisa.

As entrevistas – gravadas, transcritas, textualizadas – com as docentes foram realizadas de maneira individualizada nas dependências do Teachers College, com duração média de duas horas, e se basearam nos seguintes tópicos: o percurso de vida e formação escolar e acadêmica das professoras; a formação e experiências com a educação multicultural; e as práticas pedagógicas multiculturais adotadas em sala de aula.

A pesquisa foi respaldada pelo *Collaborative Institutional Training Initiative* (CITI), sob o número 14652168/2014, respeitando critérios éticos. A participação das professoras foi previamente autorizada, mediante esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e privacidade da identidade das entrevistadas, tendo elas obtido nomes fictícios, a saber: Clara, a professora



do Teachers College; Evelyn, a professora da educação infantil; Rosie, a professora do ensino fundamental; e Sarah, a professora do ensino médio.

Traduzimos as narrativas das profissionais ao português, as quais foram revisadas por profissional com proficiência na língua inglesa. Posteriormente apresentamos os resultados separadamente às docentes. Em seguida, empreendemos as discussões considerando as similitudes consoante as trajetórias formativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação multicultural.

Clara: professora formadora do Teachers College

A professora Clara nasceu no Brasil, país onde viveu da infância à juventude. Kursou o ensino médio profissionalizante, o antigo normal, e graduou-se em Direito em uma universidade pública brasileira. Ao terminar o ensino superior, casou-se com um americano, mudando-se em seguida para os Estados Unidos. Lá kursou uma nova graduação, na área da Educação, atuou no magistério da educação infantil² e, ao concluir os cursos de mestrado e doutorado, ambos na Educação, ingressou na docência universitária, tornando-se professora do Teachers College da Universidade de Columbia.

Conforme relata Clara, o seu envolvimento com a educação multicultural acompanha todo o seu percurso de vida, tendo iniciado já nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio da sua experiência como aluna de uma escola freireana em Recife, Brasil. Nessa escola, fundada pelo próprio Paulo Freire:

[...] se problematizava tudo! Desde fatos corriqueiros, envolvendo as relações escolares e familiares, até a concepção de mundo e de homem, prevalecendo a ideia de que não existe uma separação entre o que vivenciávamos na escola e o mundo fora de seus muros (CLARA, 2014).

Para ela, as origens de uma visão crítica de mundo e educação encontram raízes nessa experiência escolar singular. Mais adiante, ao concluir o normal, Clara começou a trabalhar como professora em creches e escolas municipais na periferia de sua cidade. À medida que convivía com situações econômicas desfavoráveis de vida de seus alunos e famílias, viu-se impulsionada a assumir uma postura ainda mais crítica de mundo e de educação para desconstruir o estigma de que a pobreza minora a capacidade intelectual. No

entanto, ante as condições precárias de trabalho do professor naquela época no Brasil, em que o salário de uma docente da educação infantil sequer dava para pagar as despesas mensais com transporte e refeição, resolveu cursar Direito, pois desejava trabalhar em prol dos direitos sociais das famílias e comunidades carentes, área profissional com maior valorização salarial no mercado.

Quando mudou-se para os Estados Unidos, percebeu, todavia, que precisaria recomeçar sua vida profissional, já que a graduação em Direito cursada no Brasil pouco lhe valia, em termos legais, para atuar no campo da advocacia naquele país. Retornou, então, à área da Educação, assumindo inicialmente a função de professora assistente em uma escola de educação infantil, ao tempo que, no período noturno, fez uma nova graduação, desta feita na área da Educação Especial.

6 Ao término da graduação, saiu da categoria de assistente e passou para a de professora regente, sempre atuando em escolas da rede pública. Paralelamente ao trabalho, prosseguiu com os estudos, inicialmente em um programa de mestrado e posteriormente em um de doutorado, ambos na área da Educação. Como professora da rede pública de ensino, passou a conviver com o drama educacional dos estudantes filhos de imigrantes, particularmente com a realidade de famílias oriundas da América Central, experiência que fortaleceu seus laços e compromissos com propostas educacionais críticas e inclusivas. Conforme relata Clara (2014), a situação de ilegalidade de boa parte das famílias de imigrantes nos Estados Unidos faz frequentemente que os filhos mais velhos, sobretudo as meninas, deixem a escola para cuidar dos irmãos mais novos em casa, enquanto os pais trabalham. O contato com essa realidade lhe conduziu, no doutorado, a um estudo dos fatores sociais e econômicos responsáveis pelos baixos índices de rendimento escolar dos educandos de famílias de imigrantes.

Nessa conjuntura, já familiarizada com a literatura acadêmica no campo da educação multicultural, percebeu que poucos eram os estudos que se preocupavam em debater a construção de currículos e metodologias de ensino que auxiliassem o professor dentro de uma concepção crítica de educação multicultural. A partir dessa constatação e apoiando-se nos estudos de Paulo Freire e na Pedagogia Crítica (BANKS, 1993, 1999; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS, LEWIS, 1998) e na Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009), desenvolveu uma



proposta de formação docente baseada em três eixos: *the self* (o eu), *the teaching* (o ensino) e *the society* (a sociedade).

O primeiro eixo, *the self*, tem como objetivo inserir o professor em um ambiente de leituras, debates e atividades que o induzam a assumir uma postura reflexiva em relação à sua própria identidade étnico-racial e social e à de seus alunos. O segundo eixo, *the teaching*, exige do professor um trabalho de reflexão em torno do currículo escolar, por meio de duas premissas: o respeito à diversidade étnico-racial e cultural e à igualdade de oportunidades dentro e fora do ambiente escolar. O terceiro eixo, *the society*, leva o professor a questionar as estruturas de poder e privilégios presentes na sociedade. Aqui o foco são as relações entre desigualdades sociais e desempenho escolar e a repercussão desse binômio na vida social, cultural e profissional dos sujeitos.

Observamos que foi a partir da compreensão de sua própria identidade que Clara passou a ter uma melhor percepção da sua localização cultural no mundo, uma vez que a tendência da escola é excluir muitas perspectivas e pontos de vista, não permitindo que os aprendentes se percebam nos fatos históricos, sociais e culturais e na construção do próprio conhecimento (SOUTO-MANNING, 2010; 2013). Nesse sentido, observamos que uma das tarefas do professor é construir interfaces consistentes entre os conteúdos curriculares e as experiências das crianças, de sua família e da comunidade. Para tal, o currículo deve tomar como mote a comunidade e a história de vida dos discentes (LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013).

Clara (2014) ressalta que, para estimular e proporcionar as experiências das crianças no espaço escolar, o professor deve recorrer a um conjunto de estratégias e métodos, a exemplo do uso de entrevistas junto aos membros da família, estudos de comunidade e meios tecnológicos, como vídeos, fotografias, etc. É através desses recursos que Clara afirma reinventar Paulo Freire em sua proposta de ensino, quando busca possibilitar ao professor trazer para a sala de aula a leitura de mundo da criança, fazendo com que ela construa e compartilhe conhecimentos e articule tais construções com a leitura das palavras.

A educação multicultural vive um novo momento, cuja ênfase é a formação do professor, pois existe um consenso entre os estudiosos e educadores de que qualquer mudança na educação passa prioritariamente por uma alteração na forma como o professor percebe e compreende o educando, ou seja,

no desenvolvimento de sua criticidade (BANKS, 1993, 2009; GRANT, 2008, 2014; SOUTO-MANNING, 2010, 2013). Em decorrência, ao tratar da sua atuação como formadora, a professora Clara explicita o cerne das atividades de ensino que exerce ministrando uma de suas disciplinas de educação multicultural nos programas de mestrado do Teachers College: "O foco da disciplina 'The teaching of reading and writing in primary grades' é a leitura e a escrita dentro da perspectiva do letramento, na qual parte considerável da carga horária é voltada para a prática docente" (CLARA, 2014). Para isso, os alunos são colocados, durante toda a disciplina, em contato com uma turma de crianças da rede pública de ensino que está em processo de alfabetização.

Cada aprendiz adota uma criança e, ao longo de 15 encontros semanais, orienta e acompanha, no espaço da sala de aula, as atividades de leitura e escrita dessa criança. Para isso, as crianças e seus tutores (os alunos da professora Clara) são distribuídos nas mesinhas que compõem o ambiente da sala de aula. Iniciam o trabalho com o diagnóstico das práticas de leitura e escrita da criança e, a partir da segunda semana, passam a desenvolver uma atividade de pesquisa em torno da história de vida daquela criança, ação que geralmente é realizada por meio de visitas à comunidade e entrevistas feitas junto à sua família. Esse conhecimento faz-se indispensável para assegurar o ensino e o conhecimento escolar pautados na Pedagogia Culturalmente Relevante (LADSON-BILLINGS, 1995; 2009).

De posse dos dados, os docentes passam a montar um currículo, um programa de atividades de leitura e escrita baseado nas experiências, fatos e narrativas coletados dos alunos. Tal atividade permite imprimir à alfabetização e ao letramento aprendizagem significativa dos conhecimentos trabalhados, já que parte da realidade de vida dos alunos e permite identificação e sentido mais concretos (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014).

Um exemplo de atividade desenvolvida em sala pelos alunos-tutores a partir dos dados coletados é a história do nome das crianças, quando buscam reconstruir junto a elas a motivação da escolha do nome pelos pais, o significado e a origem. Conforme observa Clara (2014), quando a criança descobre que tem uma história que lhe é singular e que os fatos dessa história podem ser narrados através de sua própria escrita e compartilhados entre os colegas, ela passa a se sentir valorizada e motivada a se engajar no processo de aprendizagem.



Ao finalizar sua entrevista, a professora Clara observa que, apesar dos avanços obtidos no âmbito da formação docente, as mudanças no ambiente escolar são graduais e seus impactos diferenciados, a depender das motivações e história de vida de cada professor. Segundo ela, essa formação começa com a participação do professor em *workshops* e/ou programas de pós-graduação, cursos de formação continuada, estendendo-se ao longo das vivências do professor no espaço da sala de aula, conforme é possível constatar nos relatos das professoras da educação básica que se seguem.

Evelyn: professora da educação infantil

Evelyn atuava como professora da educação infantil em uma escola assistida pedagógica e financeiramente pelo Teachers College. A escola atendia a um público privado, a maioria oriundo de famílias de classe média alta, porém destinava uma parcela menor de sua oferta dirigida a alunos de baixa renda, contemplados com bolsas de estudos financiadas pela referida instituição. À época da pesquisa, além de atuar como professora, Evelyn era aluna de um dos programas de doutorado em Educação do Teachers College.

Ao descrever seu envolvimento com a educação multicultural, Evelyn menciona a convivência com um ambiente familiar politicamente progressista como fator determinante na sua visão de mundo e escolhas profissionais. Natural da cidade de Cleveland, Ohio, seu pai era um veterano da Guerra do Vietnã, experiência que marcaria a ele e a seus familiares por toda a vida. Sua avó paterna, uma mulher liberal-progressista, havia participado ativamente dos movimentos dos direitos civis da década de 1960, de modo que o pai de Evelyn cresceu dentro de um ambiente de contestação dos valores tradicionais e racistas da sociedade americana.

Depois de retornar da Guerra e se envolver em episódios de protestos e conflitos políticos, o pai e a família mudaram-se para a Califórnia, cidade de Oakland, no mesmo ano em que Evelyn nasceu. Foi nesse centro urbano próximo a São Francisco, uma espécie de Nova Iorque da Califórnia, habitado por uma população multicultural – orientais, africanos, hispânicos, etc. –, que Evelyn cresceu, tornando-se desde cedo, conforme observa, uma pessoa aberta às causas sociais e políticas de seu tempo.

Ao terminar o ensino médio, ingressou em um programa de graduação voltado para a educação infantil vinculado à Organização Americana do Desenvolvimento Infantil, que era tido como uma das melhores formações básicas nesse campo nos Estados Unidos. O programa fundamentava-se, conforme relata Evelyn, no padrão cultural clássico da classe média branca estadunidense, aspecto que lhe provocava constantes questionamentos quanto aos impactos negativos daquela formação para a educação de crianças oriundas de famílias pobres ou de aprendizes do inglês filhos de imigrantes e igualmente oriundos das camadas sociais mais baixas. Foi nesse momento que Evelyn percebeu que sua escolha profissional implicava um compromisso pessoal com propostas de educação inclusiva que acolhessem as minorias historicamente relegadas a segundo plano no sistema formal de ensino.

Ao finalizar a graduação, Evelyn atuou durante dois anos como tutora de crianças em um programa de leitura que funcionava na biblioteca da universidade em que havia se formado. Em seguida, decidiu ter uma experiência de vida no exterior, morando durante quatro anos em Viena, na Áustria, onde trabalhou como professora particular de inglês para crianças. Passado esse período, retornou ao seu país – radicando-se então na cidade de São Francisco –, com o intuito de dar prosseguimento à sua formação docente, mais precisamente como aluna do Programa de Mestrado em Educação Infantil do Teachers College. Depois de conquistar uma vaga nessa instituição, mudou-se para Nova Iorque, passando a trabalhar durante o dia como professora da educação infantil.

Concluiu o mestrado e ingressou no programa de doutorado do Teachers College quatro anos depois, mantendo-se na mesma área de formação, a educação infantil. Embora já assumisse uma postura de enfrentamento e combate às manifestações de preconceito racial, social e cultural, relata que “[...] a oportunidade de cursar disciplinas no campo da educação multicultural teve um impacto muito significativo para a minha formação” (EVELYN, 2015). Segundo ela, a vivência nessas disciplinas lhe permitiu desenvolver uma percepção mais reflexiva de si, tanto no que se refere à sua história de vida, posicionamentos políticos e escolhas profissionais, quanto em relação aos seus próprios privilégios sociais como pessoa representante da população branca em uma sociedade atravessada por desigualdades de oportunidades e por julgamentos valorativos em relação à ideia de raça, cor, etnia, cultura, etc.



Outro ponto importante mencionado desde a vivência com as disciplinas de educação multicultural se refere ao contato com leituras e discussões em torno do conceito de currículo e conhecimento dentro de uma corrente de educação inclusiva. Ao relatar sua experiência como aluna de mestrado e doutorado no Teachers College, Evelyn destaca como aspectos importantes: a postura positiva e propositiva do professor ante os processos de aprendizagem do discente, independentemente de qual seja a sua condição social e filiação cultural.

Para isso, as disciplinas problematizam a relação entre condição social e de oportunidades e o desempenho escolar dos alunos, levando o professor a refletir sobre o padrão curricular prevalente no sistema educacional, que raramente condiz com as expectativas e realidade sociocultural das crianças. Conforme Evelyn, o professor compreende que “[...] os problemas de aprendizagem não residem na criança, mas sobretudo na escola, que não elabora alternativas de interlocução com a diversidade cultural e social de seus alunos” (EVELYN, 2015).

Ao refletir sobre isso, Evelyn relata uma situação vivenciada por ela em um programa convencional de formação continuada, cuja tônica era a capacitação do professor para atuar com propostas de educação compensatória dirigidas aos alunos filhos de imigrantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem no inglês. Para a instrutora do referido curso, as dificuldades de aprendizagem dos educandos filhos de imigrantes que frequentavam a escola pública decorriam da incapacidade de seus familiares e comunidade de se colocarem como falantes e interlocutores da língua inglesa, cabendo à escola e aos professores, por meio de atividades de reforço escolar, “consertar” tais adversidades de aprendizagem.

É possível observar que a responsabilidade da aprendizagem da criança não recaía sobre o aluno ou a família, mas sobre os profissionais e a estrutura pedagógica escolar, que deveriam contemplar as diferentes necessidades dos aprendentes. Considerar as diversidades, trazê-las à tona, valorizando-as e intervindo de maneira afirmativa na pluralidade é preceito fundamental para uma Pedagogia Crítica e Culturalmente Relevante (BANKS, 1999; GRANT, 2008; LADSON-BILLINGS, 1995, 2009; SOUTO-MANNING, 2010, 2013; WILLIS; LEWIS, 1998).

Outro ponto interessante da educação multicultural destacado por Evelyn se refere à concepção de currículo. Observa que, nas disciplinas

de educação multicultural, trabalha-se com a ideia de um currículo criativo, demandando que o professor conheça seus alunos e familiares e insira outras temáticas, linguagens e dialetos em sala de aula, consoante cada realidade. Inclusive ela infere suas limitações e afirma que, apesar de não falar outro idioma, tenta se colocar como ouvinte e aprendiz de outras línguas, buscando estabelecer uma comunicação básica e elementar com os estudantes filhos de imigrantes a partir de sua língua materna. Em suas palavras: “Todo ano eu tento aprender algumas palavras de outras línguas, porque eu acho que é uma maneira de você dizer para as crianças e suas famílias que elas são bem-vindas” (EVELYN, 2015).

Evelyn tece severas críticas à abordagem tradicional de educação multicultural que afirma predominar em grande parte das escolas e cursos de formação docente, a qual denomina de “abordagem turística de educação multicultural”, pois esta, além da compreensão limitada de pensar a educação multicultural como restrita ao ensino de manifestações culturais, festas e datas comemorativas, apresenta como seu fator mais nocivo a visão romantizada que predomina entre os professores sobre a criança. Ela observa que essa abordagem tradicional costuma conceber a criança como uma criatura doce, inocente e ingênua, como um sujeito:

[...] que precisa ser protegido das mazelas do mundo dos adultos, como se a criança não fosse capaz de perceber as coisas ruins que vivencia no seu dia a dia, como as manifestações de exclusão e preconceitos presentes no ambiente social e escolar (EVELYN, 2015).

Observamos que Evelyn concorda com Ladson-Billings (1995; 2009) e Souto-Manning (2010; 2013) ao criticar as abordagens de educação multicultural meritocráticas, bem como as que tendem a tratar os problemas de aprendizagem dos educandos de forma pontual, sem considerar aspectos políticos e estruturais que permeiam os processos de exclusão social.

Por fim, Evelyn ressalta a dificuldade que representa o trabalho do professor dentro de uma perspectiva de educação multicultural crítica, uma vez que, emboratenha frequentado uma formação dentro de pressupostos educacionais progressistas, em sua experiência como professora percebeu que a mudança de postura não acontece de forma imediata, requerendo do docente vivências e maturidade no campo da docência. É nesse sentido que Evelyn



define a educação multicultural como algo para além de uma formação acadêmica, porque representa um modo de o professor se posicionar diante do outro e do mundo, uma postura que transborda o espaço da escola, ou seja, “[...] é como eu digo: talvez a educação multicultural esteja muito mais ligada a uma ideologia, a um padrão crítico, do que a atividades específicas de ensino” (EVELYN, 2015).

Evelyn compreende que a proposta educacional precisa considerar a identidade cultural dos alunos e do próprio docente como sujeitos culturais situados em uma sociedade plural e desigual em oportunidades. Para além disso, importa que o docente consiga articular teoria e prática com vistas a gerar uma mudança social desde a ação dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, responsáveis pela melhoria da educação e vida, especialmente de aprendizes das classes sociais desfavorecidas, conforme leciona Ladson-Billings (1995; 2009).

Rosie: professora do ensino fundamental

Rosie era professora do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Nova Iorque. Além de docente da educação básica, ela atuava como assistente da professora Clara no Teachers College, em disciplina de educação multicultural.

A história de Rosie, filha de pais porto-riquenhos que haviam se mudado para os Estados Unidos na década de 1960, ilustra os desafios socio-culturais de famílias que migram em busca de melhores condições de vida em um país desenvolvido (MENDES, 2013). Sua família era muito pobre. Diante disso, o sonho de uma América promissora, com oportunidades de emprego e escola de qualidade para os filhos, impulsionou a mudança para os Estados Unidos. Instalaram-se inicialmente em Nova Iorque, cidade onde Rosie nasceu. Na época, sua mãe tinha apenas 16 anos, quem, após a família ter conseguido se estabelecer na cidade, matriculou-se em uma escola de ensino médio, aprendendo rapidamente o inglês.

Já o pai, mais velho, com 30 anos, tinha muita dificuldade de lidar com a nova língua, sendo visto, por conta disso, com restrições por seus professores, o que lhe fez abandonar a escola. A situação de imigrante que não teve sua cultura valorizada bem como a vivência de exclusão escolar na década de

1960 foram, para Rosie, experiências propulsoras de sua aproximação com a educação multicultural crítica baseada nos preceitos de Ladson-Billings (1995, 2009) e Souto-Manning (2010; 2013).

Os pais de Rosie se separaram quando ela ainda era pequena, ocasião em que o pai foi morar em Ohio. A mãe permaneceu em Nova Iorque após o rompimento conjugal, a qual, ao terminar o ensino médio, logo ingressou no mercado de trabalho, período em que Rosie, criança necessitada de cuidados, foi morar com a avó materna.

14 Importa relatar que a avó de Rosie não falava inglês, por isso a comunicação na casa dela se dava apenas em espanhol. Quando Rosie ingressou na escola, na educação infantil (*preschool*), havia esquecido o inglês. Frequentemente sua primeira professora ressaltava suas dificuldades de aprendizagem e afirmava que ela não aprenderia o inglês caso continuasse a falar espanhol com a avó em casa. Em certa ocasião, a referida educadora chegou a solicitar a presença de sua avó na escola e pediu que esta não mais se comunicasse com Rosie em espanhol. Diante dos argumentos da docente, a avó evitou o espanhol em casa; sem o inglês, as duas passaram a ter uma vida de silêncio, conforme ela descreve: “Nesse momento, eu tinha 6 anos de idade e foi muito complicado, porque nós éramos muito próximas e aquela situação criou uma ponte entre nós” (ROSIE, 2015).

Rosie foi esquecendo a língua castelhana à medida que se apropriava do idioma inglês, a ponto de praticamente desaprender sua língua materna. Tal situação se agrava quando, no 9º ano do ensino fundamental (*highschool*), ela foi transferida para outra escola, uma instituição católica onde estudavam alunas de famílias de diferentes nacionalidades, irlandesas, italianas, afro-americanas e um grupo menor de latinas. Por conta de sua história de vida, oriunda de uma família de imigrantes pobres, latinos, criada por uma avó que sequer falava inglês, começou a se sentir muito distante e aquém do padrão de vida de suas colegas. A vivência com essa realidade lhe fez cultivar um sentimento de desprezo em relação à sua própria identidade étnica e social e de descrença quanto às suas capacidades de aprendizagem, conforme relata: “Eu tinha perdido muito meu espanhol, porque naquele momento eu tinha muita vergonha de falar espanhol. Eu me sentia estigmatizada e eu queria ser americana [...]” (ROSIE, 2015).



Ao concluir o ensino médio, prosseguiu com os estudos superiores, ingressando em um *college* que era frequentado por um público de alunos amplamente diversificado, no qual havia um grupo de estudantes latinos que, ao contrário dela, cultivava um forte sentimento de orgulho em relação à sua própria identidade étnico-cultural. Oriundos do Equador, República Dominicana, dentre outras nacionalidades, esses discentes, além do inglês, falavam e se comunicavam perfeitamente em espanhol. Apesar de quantitativamente minoritários, “[...] eles eram muito orgulhosos de sua origem, [...]; eles adoravam ser o que eles eram” (ROSIE, 2015).

Rosie infere que vivenciou uma profunda crise de identidade, o que lhe a refletir sobre os sentimentos negativos até então cultivados pertinentes às suas origens culturais. Ela explica: “Nesse minuto, eu comecei a pensar sobre mim, o quanto eu negava a minha identidade [...]”. Imersa nesse drama existencial, sua primeira atitude foi matricular-se em um curso de espanhol e recuperar sua língua materna, pois, assim como seus colegas latinos, “[...] desejava ler e escrever em espanhol da melhor forma possível!” (ROSIE, 2015).

Ainda no *college*, decidiu também que seria professora e se dedicaria ao magistério das séries iniciais do ensino fundamental (*elementary school*), para ensinar, de preferência, as crianças com percursos de vida semelhantes ao seu. Rosie descreve esse momento de vida como uma tomada de consciência de si e de sua identidade. A partir de então, investe conscientemente em seu percurso formativo na direção de uma abordagem de educação multicultural crítica. Rosie assevera, porém, que, apesar da graduação ter lhe proporcionado a reconciliação com sua própria identidade, a tendência inicial foi a de assumir a mesma postura que sua professora da educação infantil havia adotado. Ela pensava que seria impossível aos alunos filhos de imigrantes dominarem um segundo idioma caso continuassem a falar em casa suas línguas maternas.

Uma maior consciência e autonomia na condução do seu trabalho só veio a se efetivar quando cursou um programa de mestrado em educação bilíngue. A partir dessa vivência formativa, descobriu a importância de o professor adaptar o currículo à diversidade cultural dos discentes. Em relação a isso, comenta: “Eu achava que a escola era para aprender o currículo, mas depois eu comecei a perceber que isso não bastava e que, se eu quisesse ajudar meus alunos, eu tinha que abordar essas questões em sala de aula” (ROSIE, 2015).

Além do exercício reflexivo proporcionado pela formação bilíngue com viés multicultural, outro fato foi decisivo para seu posicionamento crítico como professora. Ao se casar com um porto-riquenho negro, Rosie passou a perceber, de maneira ainda mais visível e dolorosa, as agruras das desigualdades e preconceitos raciais, especialmente quando teve seu único filho e precisou enfrentar diversos episódios sintomáticos dessa situação. Inclusive, seu marido preferia que o filho fosse uma menina, e não um menino, pois afirmava que meninos de pele escura, em uma sociedade como a estadunidense, tendiam a ter mais problemas do que as meninas. Portes, Haller e Fernández-Kelly (2008, p. 13) concordam com essa ideia ao discutirem “[...] as barreiras à adaptação encontradas pelos jovens de segunda geração nos Estados Unidos de hoje e os recursos sociais e econômicos que eles e suas famílias possuem para confrontá-las [...]” dos imigrantes, em especial dos negros.

Rosie relata que, com o matrimônio e a maternidade, começou a ter consciência do seu próprio privilégio como pessoa de pele clara, ainda que sendo filha de imigrantes. Além da pele clara, tinha tido oportunidades de frequentar uma escola privada desde cedo, por intermédio de bolsas de estudo, e aprendido a falar inglês ainda criança, o que lhe conferia desenvoltura com a língua e conseqüentemente maiores oportunidades de estudo e trabalho.

Alternativamente, jovens de famílias migrantes de classes trabalhadoras que não disponham de fortes apoios comunitários podem vivenciar uma aculturação dissonante, na qual a introjeção dos valores e da língua da sociedade anfitriã é acompanhada pela rejeição daqueles trazidos por seus pais e a eles associados (PORTES; HALLER; FERNÁNDEZ-KELLY, 2008, p. 19).

Ao indagarmos sobre o modo como procede numa perspectiva curricular multicultural, Rosie relata que sua primeira ação é buscar conhecer seus alunos e famílias, para depois incluir no currículo suas histórias de vida, de sua família e país de origem.

Rosie precisou convencer o diretor de sua escola de que seus estudantes precisavam não apenas cultivar como também compartilhar com seus pares sua língua materna e sua cultura. E, aos poucos, foi conquistando a confiança da direção, contribuindo muito para isso o bom desempenho de seus educandos nas avaliações escolares. No entanto, na perspectiva da educação multicultural, a maneira como se ensina ganha relevo, como afirma



Ladson-Billings: “Não acho que a metodologia seja uma questão secundária. Estou sempre pensando: ‘como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?’” (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 288).

Rosie finaliza destacando dois aspectos, na sua opinião, fundamentais a qualquer docente. Um seria o professor levar o aluno a ter orgulho de si e de sua história, estando o segundo ligado à confiança que o estudante precisa ter em sua capacidade de aprendizagem. Para isso, exige-se do educador autonomia e crença naquilo que realiza. De acordo com ela, “[...] não adianta você ser hipócrita, dizer para um aluno que ele pode se você acha que você não pode. É como se você dissesse que é importante ler e, no entanto, você nunca ter lido um livro” (ROSIE, 2015).

Sarah: professora do ensino médio

Sarah era professora do ensino médio em uma escola pública da periferia de Nova Iorque que atendia a alunos de famílias pobres, a maioria afro-americanos, latinos, caribenhos, porto-riquenhos, etc. Diferentemente das duas outras professoras da educação básica, Sarah era de família americana de classe média, tendo nascido e crescido em um subúrbio de Nova Iorque, há oito horas de Manhattan, habitado predominantemente por uma população branca e católica. Ainda que filha de pai italiano e mãe polonesa, afirma que nunca se viu ou se sentiu diferente da grande maioria das pessoas que morava no seu bairro e frequentava sua escola.

Ao concluir o ensino médio, Sarah foi estudar em um *college* em que a maioria dos aprendentes tinha um perfil étnico-racial e social diferente do seu, situação que cedo lhe despertou uma imensa curiosidade em relação aos colegas. Ela afirma que o contato com um ambiente cultural plural lhe instigou a construir novas perspectivas de mundo, tornando-se pouco a pouco mais crítica no tocante aos padrões e valores convencionais da sociedade americana. “Eu me encontrava falando com as pessoas as mais diversas e aquilo me deu a capacidade de construir uma nova perspectiva de mundo. Era muito interessante para mim compreender como elas pensavam o mundo[...]” (SARAH, 2014). Foi nesse contexto que ela conheceu o seu marido, um rapaz negro

oriundo de família porto-riquenha, quem lhe ajudou a ampliar seu olhar a ser mais atento às questões étnico-raciais.

Graduou-se em Jornalismo e começou a cobrir matérias na área da Educação, mais especificamente envolvendo o cotidiano escolar, seus atores, a relação escola e comunidade, etc. Trabalhou inicialmente no estado de Rhode Island, retratando a formação escolar de alunos em comunidades médias afluentes, retornando para o estado de Nova Iorque, precisamente para Nova Jérsei, em busca de novas perspectivas de trabalho. O contato com o universo de escolas públicas em Nova Jérsei, que atendia a um número considerável de alunos filhos de trabalhadores e imigrantes, numa realidade diametralmente oposta ao que tinha vivenciado em Rhode Island, mostrou-lhe o quanto as instituições não estavam preparadas para lidar com aquele perfil de discente, boa parte deles apresentando dificuldades com a aprendizagem do inglês e com baixo rendimento escolar. Importa a educação escolar ser também:

[...] responsável por auxiliar os indivíduos, independentemente de seus grupos linguísticos de origem, a entenderem que todos os seres humanos têm o direito de serem validados e protegidos por suas nações e, consequentemente, por todos os seus grupos constituintes (BARBOSA, 2013, p. 686).

18

Em uma de suas matérias sobre as escolas públicas de Nova Jérsei, conheceu e passou a acompanhar a prática pedagógica de uma professora da educação infantil que conseguia realizar um expressivo trabalho junto aos seus alunos e obter bons resultados de aprendizagem. Logo percebeu que a maneira respeitosa com que a professora se relacionava com as crianças e conduzia suas atividades de ensino, sempre aberta à realidade cultural e social de seus aprendizes, era sensivelmente distinta das demais experiências escolares que até então ela havia acompanhado como jornalista. À medida que construía sua história profissional, essa professora descobriu que não queria continuar no Jornalismo, e sim entrar para o magistério e ensinar crianças com igual perfil e contexto social de vida.

A partir de então, matriculou-se em um programa especial de formação docente na cidade de Nova Iorque, dirigido a profissionais que já possuíam uma primeira graduação e desejavam atuar na rede pública de ensino. Ao término das seis semanas de formação, Sarah passou a atuar como professora de



inglês no ensino médio de uma escola pública urbana de Nova Iorque frequentada por discentes de famílias de baixa renda, vinculados, em sua maioria, ao programa assistencial de refeições gratuitas.

Ela relata que as primeiras vivências como professora foram repletas de angústias e inquietações. Além da inexperiência com a docência, tinha que lidar com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos, situação vista como factível àquela realidade escolar. Tentou aplicar exercícios de gramática, mas logo percebeu que não funcionaria com seus educandos e que seria inútil trazer para sua sala de aula procedimentos e conteúdos de ensino que nada tinham em comum com a realidade de sua escola. Nesse momento, compreendeu que precisava conhecer seus alunos, suas percepções e perspectivas de mundo, bem como suas diferenças culturais e identitárias, conforme relata: “Eu tinha muitos alunos afrodescendentes, mas eu comecei a perceber que existiam muitos alunos caribenhos e que suas experiências eram muito diferentes das dos afro-americanos” (SARAH, 2014).

Nesse período, Sarah já havia ingressado no programa de doutorado do Teachers College e buscado se matricular nas disciplinas de educação multicultural. Destaca a importância da ação pedagógica do professor na perspectiva dos estudos da “*culture relevant education*”, ou seja, da relevância da cultura na educação, experiência fundamental para a construção de uma percepção mais crítica em relação ao padrão escolar americano, regido pelo conceito de meritocracia e por uma estrutura de privilégios que subjazem as relações escolares (FREITAS, 2012).

Ao ser chamada para assumir uma turma da 3ª série do ensino médio, série em que os discentes são submetidos ao “*Scholastic Assessment Test*” (SAT), o exame que avalia a aprendizagem da educação básica e qualifica a entrada dos estudantes nas instituições de ensino superior, equivalente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Brasil, percebeu o quanto seus aprendizes estavam aquém daquela realidade. Muitos sequer sabiam o que era SAT e as implicações desse exame para suas perspectivas futuras de estudo. Diante daquele cenário, Sarah iniciou um processo sistemático de conscientização e preparação dos educandos para o referido exame.

Uma das estratégias utilizadas por Sarah para preparar os alunos para o SAT foi elaborar conexões entre as habilidades linguísticas requeridas pelo exame e as práticas de leitura e escrita que eles costumavam vivenciar em

casa e entre os grupos sociais, a exemplo das matérias veiculadas entre eles via internet, rádios ou jornais da própria comunidade. Observou que uma das questões mais recorrentes do exame se referia à identificação de uma mesma temática e problemática em diferentes gêneros textuais. Dessa forma, à medida que os textos eram trazidos pelos estudantes, Sarah buscava trabalhar em sala a problemática e a estrutura discursiva presente em cada um dos escritos.

Para montar um ambiente de interesse e discussão, criou um canal virtual de comunicação por meio do Facebook e pediu que os alunos postassem seus argumentos e opiniões a respeito das matérias e fatos veiculados no grupo. Solicitou deles também o compartilhamento em sala de aula dos anúncios de emprego, cursos e demais eventos da comunidade, de modo a levá-los a assumir frequentemente a condição de leitores e produtores de textos. Outra estratégia utilizada por ela foi a postagem e discussão no Facebook posteriormente em sala de aula de textos com narrativas da história do movimento negro e personagens importantes que mostravam semelhanças com a trajetória de vida deles.

Essas atividades trouxeram uma nova dinâmica para a sua sala de aula. Ela observou que os estudantes passaram a lhe solicitar orientações quanto a determinados procedimentos de escrita e aquilo imediatamente era compartilhado entre todos, fato que logo se reverteu em resultados mais satisfatórios dos alunos no SAT. Ao contrário da maioria dos professores, Sarah afirma que não costumava exigir de seus discentes uma *performance* acima de suas realidades de aprendizagem. E acrescenta: “Alguns colegas de profissão cobravam tarefas tão difíceis que os alunos perdiam o interesse e respondiam com produções aquém de suas reais capacidades” (SARAH, 2014). Ao tecer críticas acerca dessa metodologia universalista, também as suscitou quanto ao conceito de meritocracia como parâmetro de avaliação do desempenho escolar, alegando condições de partida desiguais, como lecionam Wiederkehr, Bonnot, Krauth-Gruber e Darnon (2015).

Ao indagarmos sobre a repercussão do seu trabalho na escola, sobretudo depois dos bons resultados obtidos no SAT, a docente responde que “[...] estranhamente nenhum professor, nem mesmo o diretor, manifestou curiosidade a respeito das minhas estratégias de ensino” (SARAH, 2014). Para ela, isso refletia um comportamento defensivo por parte dos colegas de profissão, sendo, segundo ela, comum à realidade escolar de seu país. Além do pouco respaldo no ambiente escolar, Sarah observa que costuma receber críticas



de familiares e pessoas conhecidas quanto à sua escolha pela docência e sobretudo por ter optado por uma escola localizada em uma comunidade tão desassistida. Diante dos comentários, afirma se sentir muito frustrada, porque “[...] as pessoas sequer reconhecem a sua dedicação e todas as adversidades enfrentadas. São raros os momentos de reconhecimento social da profissão” (SARAH, 2014).

Tais relatos pertinentes à dificuldade de mudança nas metodologias educacionais, do negligenciamento das individualidades dos alunos por parte dos professores, da lógica meritocrática e da desvalorização social do trabalho docente foram questões trabalhadas por Sarah desde a possibilidade de trabalhar com a educação multicultural embasada em autores como Ladson-Billings (1995; 2009) e Souto-Manning (2010; 2013).

Congruências discursivas

Evidenciamos nos discursos das professoras que a formação docente em educação multicultural interfere na prática pedagógica de professores da educação básica, desde a presença dos três elementos curriculares da proposta crítica de educação multicultural, defendida por Ladson-Billings (1995; 2009), presentes nas narrativas docentes, a saber: as professoras manifestam ter percepção de si e dos alunos como sujeitos histórico-sociais e culturalmente situados; demonstram valor e respeito à identidade e patrimônio cultural dos estudantes; e têm um olhar crítico em relação à estrutura social de privilégios de uns em detrimento de outros, retratado sobretudo pela crítica recorrente que fazem ao conceito de meritocracia como mecanismo norteador do desempenho e relações escolares (WIEDERKEHR; BONNOT; KRAUTH-GRUBER; DARNON, 2015).

A adesão das professoras pesquisadas a uma proposta de educação inclusiva multicultural é algo que precede a um momento formativo continuado, estando ligada a uma trajetória de vida marcada por experiências e questionamentos a situações de injustiças e desigualdades sociais, sejam estas vivenciadas pelas próprias professoras ou por pessoas próximas. Antes de ingressarem em um programa de educação multicultural, todas as docentes entrevistadas já tinham feito escolhas profissionais que demandavam sensibilidade e compromisso com os direitos e bandeiras dos grupos minoritários.

Inclusive, a opção pelo magistério e pela rede pública de ensino aparece no discurso das profissionais como atrelada a uma vontade de atuar em benefício da melhoria da educação e inclusão dos grupos sociais e culturais menos favorecidos.

Ante a compreensão dos alunos como sujeitos histórico-sociais permeados por subjetividades e individualidades não generalizáveis (BARBOSA, 2013), as professoras conseguiam visualizar os fluxos migratórios e valorizar o respeito à identidade e à cultura desde um olhar crítico atinente à estrutura social de privilégios e de discriminação, o que permitia a elaboração de metodologias alternativas às tradicionais, de caráter meritocrático e universalizante.

A prática pedagógica das professoras, assim como a defendida por Ladson-Billings (2014), foi modificada com vistas a atender a uma educação multicultural, que não apenas considera a diferença, mas valoriza a pluralidade, para tornar o conhecimento significativo e contextualizado para os alunos, inclusive rompendo o paradigma de que o letramento em outra língua não seria uma condição propícia ao aprendizado do inglês.

Apesar das conquistas e avanços obtidos no âmbito da formação docente em uma perspectiva multicultural, as professoras observam que as mudanças no ambiente escolar, conforme aponta Clara – docente formadora do Teachers College –, são sempre graduais e seus impactos diferenciados, a depender das motivações e histórias de vida de cada professor. O respeito à língua materna e a compreensão de que cidadania global não é invisibilização das identidades culturais foram aspectos propulsores para a elaboração de práticas inclusivas na concepção multicultural (BARBOSA, 2013). Entretanto, tais práticas, ainda que reconhecidas pela melhoria na aprendizagem dos estudantes, não redundaram em mudanças significativas nas metodologias de outros professores circunvizinhos, demonstrando um trabalho mais individual e com pouca aceitação e aderência do coletivo.

Últimas considerações

Abordamos neste artigoa temática da formação docente e práticas educativas dentro de uma abordagem crítica de educação multicultural, mais delimitadamente acerca da percepção de professores que vivenciaram uma proposta de educação multicultural, referenciada nos estudos de Ladson-Billings



(1995; 2009), Souto-Manning (2010; 2013), dentre outros, direcionada à formação do professor. Questionamos como se desenvolve a formação docente com vistas ao fomento de práticas educativas multiculturais no contexto da educação básica. Em resolução, o objetivamos compreender como se constituiu a formação docente de professoras da educação básica estadunidense para o desenvolvimento de posturas e práticas multiculturais no ambiente escolar.

Os resultados demonstraram que as professoras que haviam tido a oportunidade de participar de programas formativos com ênfase em educação multicultural adotavam posturas inclusivas elaboradas com base teórica em Ladson-Billings (1995; 2009), dentre outros autores, pois adotavam uma postura que: considerava a história de vida e identidade cultural dos alunos; problematizava o conhecimento curricular tradicional abordado na escola a partir de uma visão hegemônica e neutra de mundo; e considerava e valorizava as diversidades e singularidades dos diversos grupos sociais, problematizando como as relações étnico-raciais eram estruturadas na sociedade e no contexto escolar. Embora se identifiquem tais elementos nos discursos e práticas pedagógicas das professoras, não se pode afirmar que isso decorreu tão somente da formação que haviam tido no campo da educação multicultural sob um viés crítico.

Com efeito, é possível verificar que, mais do que uma formação no campo da educação multicultural, uma história de vida marcada pelo contato com pautas, conflitos e lutas sociais foi o elemento otimizador da formação docente numa corrente de educação crítica e inclusiva. Em outras palavras, a educação multicultural numa concepção crítica representou antes um movimento político-ideológico, uma opção clara a favor dos grupos minoritários e socialmente desfavorecidos, sendo a formação de professores uma de suas estratégias de ação política. Afinal, as professoras foram motivadas a ingressar em formação de viés multiculturalcrítico pelas vivências de exclusão, de discriminação ou de invisibilização às questões culturais diversas vivenciadas no seio familiar ou no exercício profissional.

Essa constatação reconhece o valor da formação acadêmica multicultural na prática pedagógica do professor, pois, além de proporcionar uma consciência maior dos fatores e problemas que envolvem a acomodação das minorias na grande sociedade e uma autorreflexão do professor quanto ao seu lugar de pertença cultural e social, com o reconhecimento da sua própria identidade étnico-racial, permite a formação docente dentro de uma corrente

crítica que contribui para a sistematização de alguns procedimentos pedagógicos de natureza inclusiva, tais como: a importância de o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, de conhecer e construir um currículo tendo como base suas histórias de vida e familiares e desenvolver metodologias de ensino que propiciam o trabalho cooperativo dos discentes em sala de aula.

Este estudo, ainda que não generalizável por sua natureza qualitativa, possibilita não apenas aprofundar e disseminar o debate em torno do trabalho educativo com as diversidades na concepção multicultural, mas enseja reflexões concernentes a aspectos culturais e subjetivos que permeiam as relações e os processos de ensino e aprendizagem, especialmente os econômicos e étnico-raciais, que não podem mais ser invisibilizados no cotidiano escolar. Todavia, aos educadores e demais envolvidos com a educação formal que defendem uma educação e uma escola eminentemente técnica é preciso lembrar-lhes que as mudanças e transformações significativas são movidas sobretudo por desejos, compromissos políticos e ideais que ultrapassam o discurso da neutralidade. Sugere-se, pois, que esta pesquisa possa impulsionar a comunidade acadêmica e demais interessados a tecerem reflexões e desenvolverem outros estudos que lancem luz à importância de considerar a educação multicultural no Brasil, país extremamente plural e repleto de diversidades, ampliando tais debates no âmbito nacional.

24

Notas

- 1 Em artigo publicado em 2014, intitulado "Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix", Ladson-Billings propõe uma revisão do seu conceito de *Culturally relevant pedagogy* para *Culturally sustaining pedagogy*, com o intuito de imprimir uma compreensão mais fluida ao conceito de cultura, no sentido de torná-la efetivamente comprometida com questões de equidade e justiça.
- 2 A educação básica nos Estados Unidos se estrutura de forma distinta à realizada no Brasil: Day Caree preschool equivalem à educação infantil; *kindergarten* faz parte da *elementary school* e destina-se a crianças entre 5 e 6 anos; *middle school*, para alunos com idade entre 11 e 13 anos; e *high school* tem duração de quatro anos. Usam-se as terminologias da estrutura escolar brasileira



Referências

- BANKS, James Albert. Multicultural education: historical development, dimensions and practice. **American Educational Research Association**, Washington, DC, v. 19, p. 3-49, 1993.
- BANKS, James Albert. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.
- BARBOSA, Anna Carolina. Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 673-688, jul./set. 2013.
- CLARA. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 9 dez. 2014.
- EVELYN. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 14 jan. 2015.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 23, p. 203-224, jul. 2014.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Política pública de juventudes: percepções dos bolsistas do Prouni. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 17, p. 1-20, nov. 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.
- GRANT, Carl. An essay on searching for curriculum and pedagogy for African American students. **American Behavioral Scientist**, Arizona, v. 51, n. 17, p. 885-906, 2008.
- GRANT, Carl. Systems of oppression, the globalization of neoliberalism and NAME's Calls to action. **Multicultural Perspectives**, Washington, DC, v. 16, n. 2, p. 99-109, 2014.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Education for everyday people: obstacles and opportunities facing the Obama administration. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 79, n. 2, p. 354-400, 2009.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 84, n. 1, p. 74-84, 2014.

MENDES, George Alves. Migração internacional: uma relação histórica com implicações sociais e econômicas entre México e Estados Unidos. **Revista Cadernos de Aulas do LEA**, Ilhéus, n. 2, p. 46-54, nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTES, Alejandro; HALLER, William; FERNÁNDEZ-KELLY, Patricia. Filhos de imigrantes nos Estados Unidos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 13-50, jan./abr. 2008.

ROSIE. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 16 jan. 2015.

SARAH. **Entrevista concedida a Mônica Farias Abu-El-Haj**. Nova Iorque (Estados Unidos da América), 17 dez. 2014.

26

SOUTO-MANNING, Mariana. **Freire, teaching and learning: culture circles across contexts**. New York: Peter Lang, 2010.

SOUTO-MANNING, Mariana. **Multicultural teaching in the early childhood classroom: approaches, strategies, and tools preschool-2nd grade**. New York: Teachers College, 2013.

WIEDERKEHR, Virginie; BONNOT, Virginie; KRAUTH-GRUBER, Silvia; DARNON, Céline. Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 6, n. 1053, p. 1-10, 2015.

WILLIS, Arlette Ingram; LEWIS, Karla. Focus on research: a conversation with Gloria Ladson-Billings. **Language Arts**, Columbia, v.75, n. 1, p. 61-70, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Prof. Dra. Mônica Farias Abu-El-Haj

Universidade Estadual do Ceará (Brasil)

Centro de Educação

Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Memória

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-5395>



E-mail: monicaffarias@gmail.com

Prof. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho
Universidade Estadual do Ceará (Brasil)
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0393-9892>
E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Recebido 17 mar. 2019

Aceito 22 abr. 2019