

# Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais

## *Notes on teaching and formation of intermulticultural teachers*

Emília Freitas de Lima

Doutora em Educação pela (UFSCar). Profa. do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.  
e-mail: eflima@terra.com.br

### **Resumo**

O artigo defende a concepção de professor como intelectual, como profissional com consciência crítica, capaz de estabelecer um diálogo crítico com o mundo. Adota as concepções de pedagogia culturalmente relevante e de professor intermulticultural. Advoga, para a formação desse profissional, principalmente o estabelecimento de relações do conhecimento com o social, a importância da metodologia de ensino e da sensibilidade. A título de exemplificação, relata algumas experiências, como a ACIEPE (Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) oferecida pela autora deste texto na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### **Palavras-chave**

Formação docente. Pedagogia culturalmente relevante. Professor intermulticultural.

### **Abstract**

The article defends the conception of teacher as intellectual, as professional with critical conscience, capable of establishing a critical dialogue with the world. It adopts the conceptions of culturally relevant pedagogy and intermulticultural teacher. It advocates, for the formation of this professional, especially the establishment of relations of knowledge with the social, the importance of teaching methodology and sensitivity. For exemplification, it relates some experiences, such as ACIEPE (Integrated Curricular Activity of Teaching, Research and Extension) offered by the author of this text at Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### **Key-words**

Teacher education. Culturally relevant Pedagogy. Intermulticultural teacher.

## Introdução

Vivemos tempos ditos “pós-modernos”, nos quais a questão multicultural adquire feições visíveis e, no mais das vezes, cruéis.

Já não estamos sob o domínio das tradições e estruturas divinamente estabelecidas, quando o indivíduo era submetido à ordem secular e divina das coisas. Entre os séculos XVI e XVIII essa concepção deu lugar a outra, influenciada pela Reforma e pelo Protestantismo, pelo Humanismo Renascentista, pelas revoluções científicas, pelo Iluminismo e pelo homem racional: a de sujeito moderno, entendido como “indivíduo soberano”, indivisível, singular; entidade distinta, única. No final do século XIX e no século XX, uma concepção mais social de sujeito emerge, coerente com o funcionamento do Estado moderno, articulando um conjunto mais amplo de fundamentos conceituais para o sujeito moderno, principalmente sob influência da biologia darwiniana – sujeito humano biologizado – e do surgimento das novas ciências sociais, em sua forma disciplinar atual.

Os eixos dessa cosmovisão hegemônica são “a razão instrumental, a concepção evolucionista e linear da história que conduz ao etnocentrismo ocidental e à crença ingênua no progresso ilimitado”. Essas são “as manifestações da ideologia que triunfou, mas que não conseguiu afogar outros desenvolvimentos discrepantes que se revelam à medida que o desenvolvimento moderno vai descobrindo suas debilidades e insuficiências” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 30).

Hall (2004) mostra que a ideia desse “sujeito moderno” é abalada, na segunda metade do século XX, por cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, cujo maior efeito foi a descentração final do sujeito cartesiano. São elas: o pensamento marxista, deslocando qualquer noção de agência individual; a descoberta do inconsciente por Freud, arrasando o conceito de sujeito cognoscente e racional; o surgimento da linguística estrutural, de Saussure, encarando o significado como inerentemente instável; as contribuições teóricas de Michel Foucault, atribuindo ao poder disciplinar o papel de produtor de um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil e, finalmente, o feminismo, tanto como crítica teórica, quanto como um movimento social. Como decorrência dessas influências, “[...] o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e imutável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 2004, p. 46).

A preocupação do autor se volta para a questão de como esse sujeito fragmentado é colocado em termos de suas identidades culturais e, mais particularmente, da identidade nacional. Ele concebe a cultura nacional como um discurso, “um modo de produzir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2004, p. 50). Nação é uma comunidade imaginada, sendo que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas” (HALL, 2004, p. 51). Portanto, o autor refuta

a ideia de nação como uma identidade cultural unificada, enquanto destaca a existência de processos de deslocamento das identidades culturais nacionais.

Esses processos configuram a globalização, responsável pela compressão de distâncias e de escalas temporais e tendo como consequências, fundamentalmente, a desintegração das identidades nacionais como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; o reforço das identidades nacionais, locais ou particularistas, pela resistência à globalização e às novas identidades – híbridas – em lugar das identidades nacionais (HALL, 2004).

A globalização é, para Hall (2003), um dos fatores de emergência do multiculturalismo. Embora as sociedades multiculturais não sejam algo novo – pois seu surgimento remonta ao século XV – após a II Guerra Mundial o multiculturalismo vem se alterando, se intensificando e se tornando mais evidente, a ponto de ocupar um lugar central no campo da contestação política.

Sendo a educação, o ensino e a formação de professores territórios de contestação, é fundamental que as questões multiculturais sejam incorporadas às discussões e ações nessas áreas. Como afirma Moreira (2001), o multiculturalismo é condição inescapável do mundo ocidental e a educação multicultural é a resposta que se dá a essa condição em ambientes educacionais.

## Definindo os termos

Sendo multiculturalismo um vocábulo polissêmico, é necessário explicitar em que acepção ele está sendo empregado neste trabalho, iniciando pelo que ele não é.

Assim, são aqui rejeitadas as seguintes ideias de multiculturalismo:

- a) a que sustenta que a escola deve se igualar à cultura dominante, com base na teoria do déficit. A consequência seria a construção de uma cultura comum, na qual se anularia o conceito de fronteira por meio da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais (MCLAREN, 1997). Esse autor indica cinco razões pelas quais o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado: não trata a branquidade como uma forma de etnicidade, situando-a como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas; reduz os grupos étnicos à condição de acréscimos à cultura dominante; é monodiomático; define padrões de desempenho para toda a juventude; não questiona o conhecimento elitizado. Nessa acepção, o multiculturalismo pretende assimilar os estudantes a uma ordem social injusta, para o que eles devem “desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” (MCLAREN, 1997, p. 115);
- b) a que trata a igualdade como natural entre as populações raciais, entendendo que elas podem competir igualmente na sociedade capitalista. Essa concepção é inspirada no “humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista” (MCLAREN, 1997, p. 120);

c) a que essencializa a diferença, como se ela existisse independentemente de história, cultura e poder. McLaren (1997) o identifica com o populismo elitista, no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa. Seria estabelecido “um pedigree de voz baseado na história pessoal, de classe, raça, gênero e experiência” (MCLAREN, 1997, p. 121). No limite, essa forma de conceber exacerba a afirmação da especificidade de cada grupo social / cultural, gerando escolas diferentes para cada um deles (CANDAUI, 2001).

Como, então, é concebido o multiculturalismo, neste trabalho? É empregado na acepção intercultural, que envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum. Implica, como diz o subcomandante Marcos (apud CANDAUI, 2001), “um mundo em que todos os mundos tivessem lugar”.

Uma abordagem multicultural corresponderia, portanto, à abertura de espaço na escola para as contribuições das diferentes culturas e a consequente revisão da cultura da escola, de seus símbolos, valores, ritos etc., como advoga Candau (2001). Nesse caso,

[...] a questão central para as educadoras<sup>1</sup> críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença [...] mas que ainda, ao mesmo

tempo, remetam-se à comunidade dos outros sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e para a libertação [...]. (MCLAREN, 1997, p. 70-71).

As questões postas pelo inter/multiculturalismo, ao remeterem para o tratamento da diferença, colocam, ao mesmo tempo, a necessidade de problematizar a igualdade. A relação entre ambas – igualdade e diferença – não é de oposição. Igualdade se opõe à desigualdade e não à diferença. Diferença se opõe à padronização, à produção em série, à redução de tudo ao mesmo. O que queremos não é nem a padronização nem a desigualdade, mas igualdade e diferença como reconhecimento de direitos básicos para todos. Porém, esses todos têm de ter as suas diferenças reconhecidas (CANDAUI, 2001).

A produção da diferença é, então, concebida como um processo social e não como algo natural e inevitável. Não é uma “obviedade cultural”, tal como negro X branco ou latino X europeu ou anglo-americano (MCLAREN, 1997).

Com base nessa argumentação, decidi-me pelo emprego do substantivo intermulticulturalismo e o adjetivo intermulticultural.

## O intermulticulturalismo, o ensino e o professor

Identifico-me com a professora Gloria Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002, p. 286) na defesa de que o trato com a diferença implica, necessariamente, a construção de consciências críticas nas escolas, de modo que “Se conseguirmos construir

esta consciência crítica, estaremos lidando com as questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo o tipo de diferenças”.

Essa ideia, para a autora, corresponde à de uma pedagogia culturalmente relevante, que ela representa como um triângulo ou um tripé – a fim de não hierarquizar os componentes – com os seguintes vértices: o desempenho escolar, a competência cultural e a consciência sociopolítica.

O desempenho escolar se pauta na ideia-chave de que as crianças, nas escolas, precisam aprender. E essa aprendizagem não pode se constituir somente de informações, mas precisa incluir uma análise crítica do conteúdo, com perguntas do tipo: “Mas por que é desse jeito”? (LADSON-BILLINGS, 1994 apud GANDIN et al., 2002, p. 282).

O segundo vértice – a competência cultural – refere-se à capacidade de as crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque essas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (LADSON-BILLINGS, 1994 apud GANDIN et al., 2002, p. 282). Ajuda alunos e professores a fundirem dois tipos de atitudes: de um lado, a de ir para a escola, ser bom aluno e não ter contato com sua comunidade (o que ela classifica como ser “CDF”) e, de outro, a de participar das atividades de sua comunidade e julgar que a escola não serve para nada (o “malandro”, segundo ela).

Para discutir a consciência sociopolítica – terceiro vértice – a autora se apoia em Paulo Freire e advoga a necessidade de os professores conseguirem dos alunos um tipo de engajamento com os

temas estudados que lhes permita ir além da dimensão individual, o que, para ela, é libertador. Entende que esse tipo de consciência possa ser trabalhada nas crianças ainda bem jovens e cita o exemplo de uma professora que levou seus alunos a perceberem que o restaurante Pizza Hut é parte do grupo empresarial da Pepsi-Cola e que esta apoiou a opressão no Tibete e em Burma. Mesmo que as crianças não soubessem bem o que é opressão, nem onde fica Burma, puderam fazer uma série de questionamentos que as conduziram a elaborar cartazes pedindo que os colegas boicotassem a Pizza Hut (mesmo que as crianças a adorem!) e tentaram fazer com que a escola contratasse outra empresa de pizza.

Em seu livro (LADSON-BILLINGS, 1994), elaborado a partir de uma grande pesquisa com professores que desenvolviam práticas culturalmente relevantes e eram bem sucedidos no ensino para estudantes africano-americanos, a autora indica uma série de características reveladas por esses professores.

Em relação às concepções sobre eles mesmos e sobre os outros, eles: têm alta autoestima e alta consideração pelos outros; veem-se como parte da comunidade, vêem o ato de ensinar como retribuir à comunidade e encorajam seus alunos a fazerem o mesmo; vêem o ensino como uma arte e a si próprios como artistas; acreditam que todos os estudantes podem aprender; ajudam os estudantes a fazer conexões entre suas identidades comunitária, nacional e global; veem o ensino como “extrair conhecimento” dos estudantes.

Quanto à estruturação das interações sociais em sala de aula, esses professores: promovem ensino cooperativo (“Estamos todos nessa juntos!”); desenvolvem interações sociais fluidas (fluids) e “humanamente justas”; cultivam relacionamentos para além das fronteiras da sala de aula; são cuidadosos em demonstrar uma ligação (connectedness) com cada um de seus alunos; encorajam uma comunidade de aprendizes; encorajam os estudantes a aprender colaborativamente e esperam que eles ensinem uns aos outros e que se responsabilizem uns pelos outros.

Finalmente, no que diz respeito às concepções de conhecimento, os professores: veem o conhecimento como algo continuamente recriado e compartilhado e não como algo estático e imutável; veem o conhecimento criticamente; são apaixonados pelo conhecimento; ajudam os alunos a desenvolverem habilidades necessárias; veem a excelência como um padrão complexo que leva em conta a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes.

Em uma direção assemelhada, Zeichner (1993) dedica um capítulo à formação dos futuros professores para a diversidade, no qual aponta, com base em publicações da área, aspectos considerados importantes para o ensino bem sucedido destinado a alunos pobres e de cor [sic]:

Expectativas elevadas: os professores precisam acreditar que todos os alunos podem ser bem sucedidos e comunicarem essa convicção aos alunos, a fim de se criar um contexto, na sala de aula, no qual os alunos se sintam valorizados e capazes de aprender. Isso se dá tanto pela criação de

um laço pessoal entre o professor e seus alunos, quanto pela atribuição de trabalhos escolares exigentes e não fracos e mecânicos;

Estabelecimento de ponte entre a cultura da escola e a de casa, o que corresponde a facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais relevantes para os alunos. Não se trata de abordagem “subtrativa”, em que se substitua a cultura de casa pela da escola, mas “aditiva”, em que os alunos mantenham, simultaneamente, a cultura da escola e a identificação e orgulho pela cultura de casa. O autor chama a atenção para a necessidade da construção de suportes para a construção da ponte, dos quais são exemplos a formação bilingue, o ensino assistido, as experiências de avaliação mais sensíveis às variações linguísticas e culturais.

O saber dos professores: professores inclusivos precisam ter conhecimentos socioculturais gerais “sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a adoção de uma segunda língua, sobre a maneira como as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho escolar e dispor de conhecimentos específicos acerca das línguas, culturas e particularidades da sua sala de aula” (ZEICHNER 1993, p. 88).

Conhecimento dos alunos para além da sala de aula, para o que o autor, a partir do trabalho de Villegas, sugere estratégias como: “visitas às casas dos alunos, troca de ideias com membros da comunidade, conversas com os pais, consultas aos professores de minorias e a observação de alunos dentro e fora da escola, para

compreenderem os padrões de comportamento que podem estar relacionados com o seu background cultural” (ZEICHNER 1993, p. 90).

Estratégias de ensino: o ensino propenso a possibilitar o êxito de alunos oriundos de minorias deveria privilegiar o conteúdo e a construção do significado, isto é, possibilitar que os alunos utilizem, experimentem e manipulem a língua, os símbolos e as informações, tendo em vista a sua construção lógica e de saber. Há evidências de que os modelos de interação recíproca são mais atingíveis em relação a esse propósito. Isso implica a necessidade, pelo professor, de um conhecimento profundo das matérias de ensino e de uma grande variedade de estratégias e práticas pedagógicas a fim de poderem responder às necessidades dos alunos. Também é citada a criação de um ambiente cooperativo, com práticas que utilizem, por exemplo, a orientação do aluno pelo aluno e a criação de grupos constituídos por alunos com diferentes aptidões.

A avaliação adquire uma importância capital nesse tipo de ensino, pois ela pode ser um grande obstáculo ao sucesso dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas. As obras consultadas pelo autor indicam a necessidade de os professores utilizarem variadas formas de avaliação, buscando a compreensão do desempenho dos estudantes em diversos contextos.

A participação nas lutas políticas mais amplas para a realização de uma sociedade mais justa e humana é indicada pelo autor como altamente necessária, além da atuação dos professores na escola e na sala de aula.

A análise comparativa das indicações sugeridas por ambos os autores para uma atuação docente de caráter intermulticultural parece apontar em direções convergentes, tanto em termos dos conteúdos, quanto de seu tratamento pedagógico, quanto ainda da interação professor – aluno – conhecimento e dos âmbitos de atuação desse profissional.

Tudo aponta para a ideia do professor como um intelectual, entendido não como sinônimo de alguém que lê muitos livros, mas de alguém “capaz de engajar-se em um diálogo crítico com o mundo”, capaz de “ler nas entrelinhas e além das páginas de um texto” (LADSON-BILLINGS, apud GANDIN et al, 2002, p. 286). Não como um indivíduo dotado de qualidades e de brilho excepcionais, mas como herdeiro, crítico e intérprete da cultura, com função escolar e cultural (MELLOUKI e GUATHIER, 2004).

Trata-se de um intelectual transformador, na acepção defendida por Giroux (1997), para quem “o essencial é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). E o autor explicita essas condições, de maneira a constituir-se em importante síntese da concepção desse intelectual, que preferi reproduzir na íntegra:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno de relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a

desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela.

Tornar o pedagógico mais político significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, [...] que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

A essa ideia correspondem as que Freire (1996) indica para uma pedagogia da autonomia, definindo um conjunto de saberes necessários à prática educativa, agrupando-os em três categorias: a relação entre docência e discência, a concepção de ensino – oposta à de transferir conhecimen-

to e, finalmente, a definição de ensino como uma especificidade humana. A cada uma ele vincula uma série de exigências. À primeira correspondem a rigorosidade metódica; a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; a estética e a ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; o risco, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural. À segunda estão vinculadas a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível e, por fim, a curiosidade. A terceira é identificada com a segurança, a competência profissional e a generosidade; o comprometimento; a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; a liberdade e a autoridade; a tomada consciente de decisões; saber estudar; reconhecer que a educação é ideológica; a disponibilidade para o diálogo e, finalmente, querer bem aos educandos.

Conceber esse profissional tal qual aqui é apresentado atende às exigências de sua atuação diante das situações intermulticulturais e traz diretas implicações para pensar a sua formação, tema ao qual se dedicará a próxima parte deste texto.

## O intermulticulturalismo e a formação de professores

Tenho defendido que a formação de professores intermulticulturais envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última, requisito para as primeiras. Considero importante esclarecer que não pretendi, neste texto, ser exaustiva na abordagem das dimensões que julgo importantes para a formação de um professor intermulticultural, dentre as quais a ética e a estética, por exemplo. Dadas as limitações espaciais, optei por essas três, por considerá-las fundamentais. Elas são aqui abordadas na dimensão política, transversal a todas.

A formação de professores intermulticulturais precisa provê-los de conteúdos que funcionem como ferramentas intelectuais, assertivas sobre as quais concordo plenamente com Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002). É preciso que eles se apropriem dos conteúdos básicos para a sua formação não só com profundidade teórica, como também com atitude crítica diante deles – esta, aliás, só virá a partir daquela. A mesma autora (apud GANDIN et al., 2002) cita um interessante exemplo que, embora se refira à realidade estadunidense, serve para ilustrar o que afirmo: a História mostra, em geral, Thomas Jefferson (o terceiro presidente dos Estados Unidos) como um homem admirável, não levantando questões a respeito das contradições entre ele como defensor da liberdade e como a pessoa que detestava os negros e os julgava inferiores e, ao mesmo tempo,

ia para a cama com mulheres negras e tinha filhos com elas<sup>2</sup>. Trata-se de não aceitar plena e passivamente a “verdade oficial”, mas de ir construindo “verdades”, das quais vamos nos aproximando à medida que nos apropriamos criticamente de dados, fatos, conceitos e princípios.

Nesse ponto, há um sério problema que aflige, a meu ver, a formação dos professores no curso de Pedagogia: o de termos de dotar os nossos estudantes de uma sólida formação teórica, constituída tanto dos conteúdos que lhes possibilitem inserir-se criticamente no campo da educação e do ensino, quanto daqueles específicos com os quais irão lidar diretamente na escola. Alie-se a isso o fato de que, como são “polivalentes”, os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental devem dominar os conteúdos que compõem o currículo escolar. Refiro-me, minimamente, à Língua Portuguesa – incluindo-se nela toda a especificidade / complexidade que caracteriza a alfabetização –, Matemática, Ciências, História e Geografia<sup>3</sup>. E dominá-los não só no nível de que vão “necessitar para trabalhar com os alunos”, mas em um grau de profundidade e criticidade que lhes permita escapar da “ditadura dos livros didáticos”, como no exemplo apresentado anteriormente<sup>4</sup>. E se, em quatro anos<sup>5</sup> de curso é difícil conseguir essa façanha, seria de todo indicado que a formação continuada prosseguisse tratando de tais questões. Infelizmente não parece ser isso o que em geral ocorre, já que os projetos / programas têm sido pontuais e voltados mais para o “como fazer” do que para “o quê”, “para quê”, “para quem” fazer.

Nas discussões a respeito dos conteúdos da formação de professores intermulticulturais, há um aspecto que reputo fundamental, embora possa parecer óbvio: o da coerência entre o que / como queremos que sejam capazes de ensinar e a forma como nós – formadores – agimos com eles. Se fosse óbvio, talvez não ouviríamos / lêssimos em relatórios de pesquisas tantos depoimentos de alunos, do tipo “no discurso é uma coisa e na prática é outra”, ao referirem-se a alguns de seus formadores.

Quanto ao domínio das metodologias, o mais correto seria tratá-lo em conjunto com o dos conteúdos, já que aposto na necessidade do estabelecimento de uma relação inextricável entre conteúdo e forma. Mesmo assim, abordo-o separadamente, até porque o vejo, também, como um elo débil na formação de nossos professores. Isso porque tanto é equivocada a atitude pedagógica de privilegiar-se o “como fazer” – a redução ao domínio instrumental puro e simples –, quanto o “que fazer” – com base na crença de que “a boa teoria resolve as questões da prática”. Também aqui não são incomuns depoimentos de alunos sobre a incoerência entre a defesa de um ensino “diferente” e certas práticas pedagógicas conservadoras de alguns formadores.

Convém esclarecer que não estou identificando conservador com tradicional, mas com arcaico. Cortella (1998) diferencia muito bem essas duas categorias. Para ele, “o tradicional é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das

questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias” (CORTELLA, 1998, p. 152). Como exemplos do primeiro, cita “a preocupação com a formação dos educadores da escola fundamental, uma dedicação mais cuidadosa aos conteúdos e o fortalecimento do papel do docente na relação ensino / aprendizagem” (CORTELLA, 1998, p. 152). Arcaicos são para ele, por exemplo, “a subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-escolar do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos” (CORTELLA, 1998, p. 152). Portanto, o que se tem de evitar no tratamento metodológico dos conteúdos da formação de professores intermulticulturais é o arcaico e o que se tem de buscar é o estabelecimento da relação entre forma e conteúdo, vistos como partes do mesmo processo.

Novamente, figura aqui a ideia da coerência entre o que queremos e como agimos com nossos estudantes. Nesse sentido, volto a me identificar com Ladson-Billings (apud GANDIN et al, 2002), ao defender seriedade no trato com o ensino e ao não considerar a metodologia como uma questão secundária nos cursos de graduação e nos de pós-graduação. Relata sua preocupação constante em “Como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 288). Argumenta, a meu ver de modo muito interessante, que os docentes do ensino superior deveriam

aprender com as metodologias usadas na Educação Infantil, porque “nessas escolas, os alunos não são facilmente cooptáveis. Eles não permanecem passivos no processo de aprendizagem. Os professores sabem que para ensinar precisam adotar múltiplas metodologias” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289). Relata, ainda, uma crença pessoal que possuía ao se iniciar como docente da pós-graduação, semelhante à de muitos professores-formadores: a de que basta ter o conteúdo “adequado” para que o ensino dê certo. Tempos depois abandonou essa posição, por ter entendido que “o conteúdo é apenas um dos componentes e que a metodologia é muito mais importante do que pensava. Ainda mais importante é o que está subjacente à concepção de ensino, ou seja, um conjunto de crenças e o compromisso político das pessoas” (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289). Ela continua:

[...] mesmo que alguém use um tipo de ensino bastante tradicional, isto pode funcionar porque o que está subjacente na prática dessa pessoa é um pensamento do tipo: ‘Essas crianças podem aprender e ninguém é capaz de me convencer do contrário’. Logo, não se trata apenas de olhar para a relação professor-aluno na sala de aula, mas também pensar nas relações sociais mais amplas e na nossa posição em relação ao conhecimento. Se somos críticos a respeito do conhecimento, se entendemos que esse conhecimento está sendo constantemente recriado, reciclado, e que os professores não são os detentores de todo o conhecimento, então os estudantes são certamente beneficiados. Portanto, eu me ‘converti’ nos meus últimos anos na Universidade de Stanford. Eu passei a entender que nem

tudo dependia do conteúdo. Infelizmente, isso aconteceu quando eu já havia submetido a minha tese que era sobre conteúdo. [...] (LADSON-BILLINGS apud GANDIN et al, 2002, p. 289-290).

Espero ter demonstrado que dotar o aluno-formando de um aparato de ferramentas intelectuais, no sentido aqui defendido, exige a adoção de metodologias coerentes com a formação de um professor intermulticultural.

Com relação ao terceiro dos domínios que proponho – a sensibilidade –, não a identifico com simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire<sup>6</sup>, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as traças ideológicas de que fala Cortella (1998), buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram.

É no domínio da sensibilidade – ou da ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação. Há

vários exemplos citados por Cortella (1998) que considero ilustrativos, dos quais relembro o da professora que deu a seus alunos a seguinte tarefa: “Pergunte ao seu pai como era a cidade quando ele nasceu” (CORTELLA, 1998, p. 146). No dia seguinte, ao cobrá-la justamente de uma aluna que não tinha pai – e que por isso não a havia feito – a professora esbravejou, chamando-a de “vagabunda” e vaticinando: “Sabe o que vai acontecer se você continuar desse jeito? Quando crescer vai ser faxineira ou empregada doméstica” (aliás, justamente a profissão da mãe da menina...). Não poderia ela ter mudado a tarefa para: “Pergunte a um adulto como era a cidade quando ele nasceu”? – sugere o autor.

Casos como esse – e, evidentemente, outros mais graves – ocorrem todos os dias nas salas de aula das escolas brasileiras, sem que, na maior parte das vezes, os professores se deem conta de que há ali uma armadilha ideológica, nem tampouco de qual seja ela e das suas consequências para a formação das identidades dos alunos.

Assim, o primeiro passo para desmontar tais armadilhas é a conscientização, também esta expressão empregada no sentido freireano. Só que se trata de tarefa das mais complexas por causa da invisibilidade da maioria absoluta de nossos valores, escondidas na parte submersa no iceberg da natureza da cultura (in: CANDAU; SACAVINO, 2004)<sup>7</sup>. Na zona aparente do iceberg, ou seja, a zona primordialmente do consciente, estariam 10% dos aspectos que compõem a cultura (a arte, a literatura, o teatro, a música etc). Os demais 90% ficariam submersos, no campo primordialmente

do inconsciente, podendo chamar-se cultura profunda (como, por exemplo, o conceito de beleza, a cosmologia, o conceito de justiça, o modo de tratar as emoções etc.).

Também os preconceitos – que pertencem à pessoa-professor – residem nessa zona submersa. Daí a necessidade de trazê-los à tona para se poder lidar com eles. Uma parte disso se resolve por meio das informações. Por exemplo, o combate ao preconceito étnico-racial começa por conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana. A esse respeito, um passo muito importante foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei 9394/96), acrescentando-lhe os art. 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino da disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira”. Seguiu-se a ela a instituição, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução n. 1, de 17 de julho de 2004, elaborada com base no Parecer que teve como relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Outra parte, no entanto, extrapola o domínio das informações, pois o trato com as questões relativas aos preconceitos envolve a adoção de metodologias que consigam atingir mentes e corações. Fica, portanto, revelada a indissociabilidade dos três domínios que aqui apresento: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade.

Diante de todo esse quadro há uma constatação preocupante: a de que as

questões ligadas à formação do professor intermulticultural – em especial quanto às relações étnico-raciais, de gênero, classe social e outras – têm estado muito pouco presentes na formação inicial e continuada de professores, embora se registrem algumas experiências especificamente destinadas a esse objetivo. Destas, noticiarei três que ocorrem em âmbitos variados – uma Secretaria Estadual de Educação; uma ONG e uma universidade pública.

Uma delas é o Projeto São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2005), destinado à formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino. Tem como parceiro o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e como instituição contratada a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Insere-se no contexto da Lei 10.639/2003 e pretende “aprofundar uma proposta inclusiva capacitando e formando professores/as na perspectiva de uma pedagogia que compreenda e incentive as diferenças”. Composto de dois módulos, com momentos presenciais e a distância, objetiva “Desenvolver ações de formação continuada por meio de curso para professores/as do Ensino Fundamental (Ciclo I) e Ensino Médio, com ênfase nas diversidades em geral e, em especial, na diversidade étnico-racial”.

Outra iniciativa – esta da ONG Novamerica – é o Ciclo de Oficinas Pedagógicas para Professores/as – Multiculturalismo e Educação, coordenado pelas professoras Vera Maria Candau e Susana Sacavino (CANDAU; SACAVINO, 2004) e

oferecido, a título de formação continuada, a professores/as de ensino fundamental e médio. Tem por objetivos: “identificar as diferentes manifestações da diversidade cultural presentes na sociedade brasileira e no dia-a-dia da escola pública; reconhecer as manifestações de discriminação presentes nas práticas sociais e no cotidiano escolar, especialmente referidas às questões étnicas; refletir sobre as diferentes abordagens do multiculturalismo e suas implicações nas práticas pedagógicas e propor estratégias para a promoção de uma educação intercultural que afete as diferentes dimensões do dia a dia das nossas escolas” (CANDAU; SACAVINO, 2004). Destina-se tanto à formação inicial quanto à continuada.

Finalmente, cito a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPE<sup>8</sup>, oferecida na UFSCar, sob minha responsabilidade, que detalharei um pouco mais a seguir.

### ***A ACIEPE: Diversidade/Diferença na Sala de Aula: Formando Profissionais da Educação***

Assim se denominava a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão oferecida ao longo do primeiro semestre letivo de 2006, com sessenta horas de duração. O grupo era composto por estudantes das licenciaturas da UFSCar; profissionais em serviço que desempenhavam funções de ensino e de gestão nas escolas; participantes do GEIMFOP (Grupo de Estudos e Intervenção sobre Multiculturalismo e Formação de Professores), coordenado por mim.

Tinha como objetivos “identificar as ‘armadilhas ideológicas’ presentes em situações reais do cotidiano escolar, com relação a questões como raça/etnia, classe social, idade, ritmo de aprendizagem etc.; analisar / problematizar essas situações, fundamentando-as com referencial teórico pertinente; pensar formas de atuação pedagógica capazes de ‘desarmar’ tais ‘armadilhas’ – o que equivaleria a ‘desocultar o currículo oculto’” (LIMA, 2006).

A metodologia – presencial – envolveu encontros semanais e privilegiou uma variedade de formas de atuação pedagógica envolvendo, ao mesmo tempo, respaldo teórico e dimensões atitudinais e valorativas. Mais especificamente, os procedimentos metodológicos envolveram:

- a) Apresentação/discussão de referencial teórico básico para a compreensão dos conceitos-chave do trabalho.
- b) Relato escrito, individual de uma situação identificada como “armadilha ideológica” e que tenha sido vivenciada ou presenciada pelo participante como aluno ou como profissional.
- c) Realização intercalada de dois tipos de encontros ao longo do projeto: debate (por meio de técnicas variadas) das situações relatadas; discussão da bibliografia especializada adequada ao trato das questões abordadas nas diferentes situações.
- d) A partir dessas discussões/análises, eram sugeridas formas de atuação pedagógica capazes de “desarmar” tais “armadilhas”.

Embora não fosse esperado que apenas uma experiência formativa causasse grande impacto nos sujeitos, devido à na-

tureza delicada e complexa dos conteúdos ali abordados, alguns resultados foram revelados, a julgar, principalmente, pelos depoimentos dos envolvidos:

- a) Os principais efeitos dessa experiência parecem ter atingido os domínios da “sensibilização” e da aquisição de conceitos (nesse caso, por exemplo, os de igualdade; diferença; desigualdade; currículo oculto; “armadilhas ideológicas”).
- b) Os participantes perceberam que a mudança efetiva, capaz de superar esses dois domínios, exige acompanhamento, apoio, suporte institucional.
- c) Os estudantes das licenciaturas disseram ter aprendido a ter acuidade em observar as “armadilhas ideológicas” no cotidiano. Manifestaram preocupação em tentar percebê-las quando estiverem na prática e tentativa diária de “desarmá-las”. Valorizaram muito o contato direto com professores em exercício que, de acordo com eles, favoreceu-lhes a integração entre teoria e prática.
- d) Segundo os depoimentos dos profissionais (tanto docentes quanto gestores), eles perceberam que “conscientizar-se dói”. Manifestaram sentimentos de “angústia” e medo de “caírem em armadilhas ideológicas”. Vivenciaram, na prática, algo de que muito se tem falado nos últimos tempos: a importância do trabalho com os pares. Ainda de acordo com eles, um dos resultados mais interessantes foi a percepção de que eles têm a contribuir com o trabalho na universidade, ao contrário da expectativa que tinham no início, de que “iriam lá apenas para aprender”.

e) Para os participantes do GEIMFOP, a experiência proporcionou aprendizagens quanto ao trabalho coletivo de planejamento, execução e avaliação contínuos das atividades, já que elas eram preparadas a cada semana, a partir da avaliação da semana anterior. Proporcionou, ainda, a vivência, na prática, do referencial teórico em que o Grupo se fundamenta;

Por sua especificidade, essa experiência teve a peculiaridade de conjugar a formação inicial e a continuada e demonstrou potencial para prover experiências formativas importantes, na direção da formação de professores intermulticulturais.

### **Um adendo indispensável...**

As colocações/defesas/apostas contidas no presente trabalho evidenciam a quantidade e a profundidade das exigências postas pela vivência de uma pedagogia culturalmente relevante por um professor-intelectual-intermulticultural.

Não poderia encerrá-lo sem alertar para o risco de que tais exigências acabem por recair sobre os ombros dos próprios professores, tal como vem acontecendo nos últimos tempos, como consequência da adoção de políticas influenciadas pelas Reformas Educacionais ocorridas em países da Europa, Estados Unidos e outros.

A formação e a atuação do professor que aqui defendo necessitam de condições adequadas de carreira e de trabalho. São condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc., defendidas também por autores como Giroux (1997, p. 162), quando diz que “encarando

os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Intelectuais precisam ler jornais, livros, revistas especializadas; precisam ter acesso aos bens tecnológicos – minimamente ao computador e à internet; precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos; precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos; precisam de respaldo financeiro. Enfim, intelectuais necessitam de um conjunto de condições que lhes permita constituírem-se como tais.

Uma sólida e exigente formação constitui apenas parte de tal conjunto. A outra é, certamente, constituída pelo provimento de adequadas condições de trabalho e de carreira, pois não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho pessoal de cada professor!

### **Notas**

<sup>1</sup> A tradutora dessa obra de McLaren optou pelo emprego da forma feminina de tratamento.

<sup>2</sup> Segundo Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002 p. 287), “mesmo a ‘ciência’, tão reverenciada no Ocidente, revela, por meio de exames de DNA, que Jefferson era pai dessas crianças”.

<sup>3</sup> Estou entre os que defendem firmemente a formação dos professores também em Educação Física e Artes, mesmo que esses dois componentes estejam sob domínio específico de outros docentes – o que, aliás, tem variado ao longo de nossa história.

<sup>4</sup> Não fora a minha fidelidade ao movimento dos educadores em prol do currículo do curso de Pedagogia “compreensivo”, sentir-me-ia tentada a concordar com Ladson-Billings (apud GANDIN et al., 2002,

p. 287) quando diz que se tivesse de remodelar a formação de professores exigiria que se especializassem em uma área do conhecimento. Evidentemente, sem prescindir da sólida base teórica que lhes possibilitasse a compreensão da educação e do ensino.

<sup>5</sup> Que dizer de cursos menores ainda?... Já se tem notícia de formação de professores em três e até em dois anos! Em outros trabalhos tenho criticado ferrenhamente a desvalorização da profissão docente via formação aligeirada e de baixa qualidade! (LIMA, 2003 e 2004, por exemplo).

<sup>6</sup> Considerei desnecessário identificar aqui uma ou mais obras específicas de Freire, já que ele empregou seguidamente essa expressão ao longo de sua

vida acadêmica e militante.

<sup>7</sup> As autoras reproduzem um interessante diagrama do iceberg da natureza da cultura, com a autorização de "A workshop on cultural differences", AFS Orientation Handbook, v. IV, 1984 (cf. CANDAU; SACAVINO, 2004).

<sup>8</sup> As ACIEPEs constituem uma interessante inovação curricular criada recentemente pela UFSCar, visando à integração entre ensino, pesquisa e extensão e permitindo a coexistência de estudantes da universidade e pessoas da comunidade. Para os estudantes, tem status de disciplina eletiva, com direito a integralização de créditos; para os da comunidade vale como atividade de extensão, com direito a certificado.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. Entrevista. Revista Nuevamerica / Novamerica, n. 91, set. 2001.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (coord.). Multiculturalismo e educação: ciclo de oficinas pedagógicas para professores. Rio de Janeiro: Novamerica, 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). Educação e Sociedade, n. 79, 2002.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LADSON-BILLINGS, Gloria. The dreamkeepers: successful teachers of african-american children. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

LIMA, Emília Freitas de. Diversidade / Diferença na sala de aula: formando profissionais da educação – ACIEPE. São Carlos-SP, 2006. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/nexos>>.

\_\_\_\_\_. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, Raquel LL (org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de medador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, maio/ago.2004.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, n. 18. set/out/nov./dez. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: educando pela diferença para a igualdade. São Paulo-SP, 2005. Disponível em: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/IgualdadeNew/default.asp>>.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

**Recebido em 10 de fevereiro de 2009.**

**Aprovado para publicação em 15 de abril de 2009.**

