

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural¹

Emília Freitas de Lima*

Resumo

O artigo começa por apresentar a concepção de formação de professores na qual se pauta e, dentro dela, discutir o lugar e a função da formação inicial/básica, aí inserida a discussão sobre o papel da Didática. Em seguida, procura justificar a defesa da perspectiva inter/multicultural e os principais domínios nela envolvidos. A principal justificativa para assumir a Didática na perspectiva inter/multicultural está pautada na constatação de que a escola pública brasileira não incorporou efetivamente as demandas das classes populares como consequência da suposta democratização do ensino. É defendida a lógica da aprendizagem, baseada na idéia de que todos os alunos podem e devem aprender e na consequente necessidade de incorporação, pela escola, das contribuições das diferentes tradições culturais trazidas pelos alunos, abrindo espaço para a revisão crítica da cultura escolar, de seus rituais, normas, valores, concepções. Finalmente, são tecidas reflexões buscando reiterar alguns aspectos considerados fundamentais ao conjunto das discussões empreendidas, entre os quais o de que aderir à perspectiva inter/multicultural da Didática não exclui a discussão das bases teóricas do pensamento pedagógico, nem a preocupação com aspectos do como-fazer envolvidos no processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos/as alunos/as. É defendida a idéia de que, além da formação, é preciso lutar por melhores condições de carreira e de trabalho docentes.

Palavras-chave: Didática. Inter/multiculturalismo. Formação de professores.

Initial formation of teachers and didactics from the inter/multicultural perspective

Abstract

The article begins by presenting the conception of teachers' formation on which it is based and, in it, by discussing the place and function of initial/basic formation, in which the discussion about the role of Didactics is inserted. Afterwards, it tries to justify the defense of the inter/multicultural perspective and the foremost domains herein involved. The main justification for assuming Didactics on the inter/multicultural perspective is based on the finding that Brazilian public school hasn't effectively incorporated the demands of the lower social classes as a consequence of the supposed democratization of teaching. The logics of learning is defended, based on the idea that all students may and must learn and the

* Professora Doutora – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Emília Freitas de Lima

consequent need for incorporation, by school, of the contributions from different cultural traditions brought by the students, making room for the critical review of school culture, of its rituals, standards, values, conceptions. Finally, reflections are weaved, looking for reiterating some aspects considered fundamental to the set of discussions undertaken, among which is the one that states that adhering to the inter/multicultural perspective of Didactics does not exclude the discussion of the theoretical basis of pedagogic thinking, neither the concern with aspects of how to do involved in the process of teaching, having the learning of students in sight. The idea defended is that, besides formation, it is necessary to fight for better career and work conditions for teachers.

Keyword: Didactics. Inter/multiculturalism. Initial formation of teachers.

1. A formação de professores e o papel da Didática

Concebo a formação docente como um *continuum*, ou seja, como um processo de desenvolvimento para a vida toda, visto por Knowles e Cole (1994) como *career-long ou life-long career*. Essa idéia corresponde à de que nos formamos professores(as) pelo concurso de nossas experiências – escolares ou não – que antecedem a formação inicial, e o processo somente se conclui quando encerramos nossa carreira profissional.

Trata-se, pois, da superação do entendimento de formação como composta de momentos formais estanques, em geral concentrados na formação inicial, quer ela ocorresse em nível médio, quer em nível superior. Mesmo quando ampliados para além desse momento inicial, a formação era vista como sinônimo de eventos – em geral cursos de curta duração –, a título de “reciclagem” ou de “capacitação” e se apoiava na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática. Aliás, o uso do verbo no passado talvez nem seja adequado, pois, embora a literatura e os documentos oficiais apontem para a necessidade de superar essa concepção, ainda a encontramos bastante viva na realidade educacional.

A defesa da noção de *continuum* não isenta da necessidade de problematizá-la, pois tem ficado muito evidente que sua aplicação – distorcida – às políticas educacionais tem levado à desvalorização da formação inicial, em prol da formação continuada. Isso vem sendo analisado por autores como Torres (1998, p. 176), no sentido de que

[...] ao se falar de formação ou capacitação docente, fala-se de capacitação em serviço. A questão mesma da formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço.

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

A justificativa usada pelos organismos internacionais de financiamento da educação na América Latina, a partir do levantamento de dados sobre a formação inicial, é a de que esta seria um “beco sem saída”, pois o capital nela investido não estaria gerando retorno, em virtude de sua má qualidade. Assim, seria mais interessante investir em formação continuada, o que também teve repercussão no Brasil, por meio das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 para a formação de professores, já bastante discutidas em diferentes veículos e âmbitos.

Há uma pergunta – óbvia – gerada a partir desse raciocínio: como é que se continua o que não se iniciou convenientemente, a título formal? Parece evidente a apropriação ideológica da idéia de que a formação inicial não dá conta da formação de professores. Embora esse raciocínio seja verdadeiro, sua consequência não o é, pois nega a importância do lugar e do papel desempenhado pela formação inicial no mencionado *continuum*.

Trata-se de assunto controverso, principalmente por implicar a diferenciação entre aprender a ensinar e começar a ensinar, muito bem explicitada por Zeichner (1993, p. 55):

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

Portanto, aprende-se a ensinar ao longo de todo o *continuum* e, na formação dita inicial, o que se aprende é a começar a ensinar, pois, embora seja o primeiro momento de formalização dessas aprendizagens, elas não se iniciam nele. Assim, considero mais própria a denominação formação básica, que passo a utilizar.

O que estaria envolvido na formação básica, ou seja, na preparação dos professores para começar a ensinar? De um lado, trata-se, a meu ver, e concordando com Imbernón (2000), de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois essa fase constitui o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. Portanto, seu conteúdo precisa dotar os formandos de uma base sólida de conhecimentos

[...] nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2006, p. 66)

Emília Freitas de Lima

No entanto, não basta considerar a questão do conteúdo sem o seu correlato: a metodologia. Por não ver a formação inicial como uma “bagagem” a ser aplicada à prática, penso – também com Imbernón (2000) – que a metodologia a ser aí empregada precisa, necessariamente, fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências, de modo a gerar a necessidade de atualização permanente, o que é mais provável de se obter por meio de abordagens que privilegiem a noção de conhecimento como algo mutável e passível de contestação, assim como pelo recurso ao estilo rigoroso e investigativo. Tais abordagens envolveriam, inevitavelmente, a construção de vínculos com a prática, por meio de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão (2000, p. 66), de modo a diminuir os efeitos do já tão propalado “choque com a realidade”.

O que é Didática então e qual o seu papel na formação de professores e, mais especificamente, na formação básica?

Na concepção de formação como composta de momentos formais estanques, o momento destinado à formação inicial – nesse caso, tida mesmo como inicial – está baseado na visão dicotômica da relação teoria e prática, ou seja, na idéia da autonomia de um pólo em relação ao outro, quer de forma associativa, quer dissociativa (CANDAU; LELIS, 1989).

Tal visão é coerente com as perspectivas da Didática alinhadas: com a inspiração comeniana de arte e técnica de ensinar tudo a todos; com as idéias comportamentalistas de ensino baseado em competências, traduzidas em objetivos mensuráveis e observáveis e na avaliação de sua consecução; com as idéias humanistas de facilitação da aprendizagem; ou, ainda, com a perspectiva político-social, difundida no Brasil na segunda metade da década de 1980. Na primeira, a Didática seria a responsável pela orientação de como dar boas aulas, ou seja, de como passar conteúdo (expressão essa, aliás, que se fixou à linguagem cotidiana de nossos alunos(as) e professores(as), mesmo quando se dizem adeptos(as) de outras correntes pedagógicas). Na segunda, teria o papel de orientar a elaboração/articulação dos principais elementos do ensino, entendido segundo o enfoque sistêmico: objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação. Na terceira, estaria pautada nas relações interpessoais, notadamente na perspectiva da afetividade. Na quarta, estaria alinhada com a idéia de ensino e aprendizagem situados e datados, ocorrendo dentro de diferentes culturas.

Segundo o meu entendimento, quer enfatizasse o primado dos conteúdos, das técnicas, das relações pessoais, ou da crítica político-social, pautar-se por uma visão reduzida a um desses aspectos fazia com que a Didática assumisse uma perspectiva instrumental. Esta foi severamente criticada por autores como Candau (1985), cujo nome é cabeça-de-fila do movimento de redimensionamento da Didática e de seu papel na formação de professores, ocorrido no Brasil a partir da década de 1980 e vastamente divulgado.

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

Tal movimento começa pela proposição de uma Didática fundamental, baseada na idéia da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, configurado, basicamente, pela inter-relação das dimensões humana, técnica e político-social (CANDAU, 1985). Em seguida, a autora supera esta concepção pelo que entende como o fundamental da Didática, envolvendo alguns temas mobilizadores da reflexão nesta disciplina, tais como: cotidiano escolar, saber docente, cultura(s). Desde a década de 1990, vem defendendo fortemente que

[...] a produção do conhecimento na área da Didática hoje está chamada a incorporar as temáticas relativas ao saber escolar e ao “capital pedagógico” dos professores, ao multiculturalismo e sua incidência no cotidiano escolar, assim como às novas linguagens, às questões de gênero e etnia etc. O caráter multidimensional e contextualizado da Didática exige que ela seja continuamente repensada à luz dos novos desafios que a sociedade e a educação apresentam para construção da democracia e de uma cidadania plena, consciente e crítica. (CANDAU, 1997, p. 94)

Essa perspectiva leva à consideração da relação entre teoria e prática segundo a visão de unidade, que implica uma vinculação, uma união dialética entre os dois pólos (CANDAU; LELIS, 1989). Em um deles estaria o capital pedagógico dos professores(as), o cotidiano escolar, as questões ligadas à interculturalidade. No outro, as bases teórico-metodológicas do pensamento pedagógico.

Assim, no contexto da formação básica entendida como preparação dos professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993), por meio de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão (IMBERNÓN, 2000), atribuo à Didática um papel essencial. Para mim, ela é a disciplina responsável pela organização do processo de ensino, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos(as). Constituiria, então, juntamente com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e de Currículo, o *core curriculum* da formação básica, devendo funcionar como eixo condutor do diálogo entre as assim chamadas disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino.

2. Assumindo a perspectiva inter/multicultural

Em primeiro lugar, considero importante definir o termo inter/multicultural, para o que passo a decompô-lo.

Cultura é aqui entendida, com base em Geertz (1989), como as teias de significado tecidas pelo homem e a sua análise. É considerada como práticas de significação e como produção de sentido; como formas de compreensão do mundo. Nessa acepção, entendemos, como Silva (1999, p.17), que, embora

Emília Freitas de Lima

a vida social não possa ser reduzida à cultura entendida como prática de significação, ela tampouco pode ser concebida sem a existência de práticas de produção de sentido.

O prefixo multi se refere à consideração de diferentes culturas, isto é, de diferentes significados atribuídos a aspectos como gênero, raça/etnia, opção sexual, religião e outros (MCLAREN, 1997). A multiculturalidade é uma evidência em tempos ditos pós-modernos e corresponde à contestação da visão de sujeito do paradigma da modernidade. De acordo com Hall (2004), este paradigma se inicia nos séculos XVI a XVIII com a noção de sujeito como indivíduo soberano, indivisível, singular, entidade distinta, única e, nos fins do século XIX e no século XX, assume uma concepção mais social de sujeito como enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do Estado moderno (2004, p. 30). Na segunda metade do século XX [...] 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). Tais descentrações, aliadas às transformações oriundas da globalização, aportaram visibilidade ao fenômeno do multiculturalismo. A sociedade, nos nossos dias, é multicultural.

Já a consideração da interculturalidade indica uma maneira de lidar com esse dado, que propõe a relação, o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2001). Tem a ver com o reconhecimento do outro; com a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum (2001). Nesse sentido, McLaren (1997, p. 152) propõe a adoção de uma prática crítica de negociação e tradução cultural que busca transcender as contradições do pensamento dualista ocidental. Assim, não haveria a redução de uma cultura a outra, mas uma nova consciência mestiça, que implicasse respeito, mais do que simplesmente tolerância.

A principal justificativa para assumir a Didática na perspectiva inter/multicultural está pautada na constatação de que a escola pública brasileira não incorporou efetivamente as demandas das classes populares a partir da suposta democratização do ensino. Digo suposta porque democratizar o acesso e não garantir a aprendizagem dos alunos quase nada adianta. Embora essa seja uma discussão bastante veiculada, em diferentes meios educacionais, por autores como Beisiegel (1981; 2005) e esteja presente nos textos oficiais, ela ainda não chegou às escolas, o que se percebe principalmente porque grande parte dos docentes, gestores e demais funcionários continua a adotar uma postura saudosista de lamentação pela má qualidade da clientela que agora recebe. É muito comum ouvirmos reclamações de que os alunos são mal-educados; são agressivos, violentos, desinteressados; são oriundos de famílias desestruturadas, de lares desfeitos, de mães que trabalham fora e não têm mais tempo de dar atenção/educação aos filhos.

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

Tenho alertado muito os meus/minhas alunos(as) no sentido de que esse tipo de lamentação corresponde à assunção da inocuidade da escola, o que é em si muito grave, pois fornece argumentos aos seus detratores – alguns dos quais até defendendo a sua extinção. Tenho também lembrado, recorrentemente, que os considerados bons alunos de outros tempos, eram de classes sociais mais favorecidas, o que proporcionava à escola condições de atuar de forma um pouco mais homogênea e definida. Esse projeto educacional estava direcionado, de um lado, à formação dos destinados a governar e/ou a ocupar postos de trabalho destacados no cenário nacional (e, quiçá, internacional) e, de outro, àqueles destinados a fazerem parte da massa daqueles sem perspectiva de futuro, como analisa Silva (1999). Trata-se, portanto, do predomínio da lógica da seleção (PERRENOUD, 1999), na qual é natural aceitar a idéia de que uns alunos aprendem e outros não, porque é assim que funciona a sociedade. E, por paradoxal que seja, aos alunos que “vão” é dedicada toda a atenção da escola e dos(as) professores(as), enquanto os que “não vão” (aliás, o que já se percebe desde os primeiros dias de aula) são “arquivados”, pois neles não valeria a pena investir mesmo...

Venho defendendo, junto os meus/minhas alunos/as, a lógica da aprendizagem (PERRENOUD, 1999), baseada na idéia de que todos os alunos podem e devem aprender. Para isso, é fundamental considerarmos as diferentes atribuições de significados que caracterizam suas particularidades culturais e possibilitarmos o diálogo e a negociação de sentidos e significados entre culturas.

Tal idéia se pauta na defesa da incorporação, pela escola, das contribuições das diferentes tradições culturais trazidas pelos alunos, abrindo espaço para a revisão crítica da cultura escolar, de seus rituais, normas, valores, concepções. Tal atitude possibilitaria, como propõe McLaren (1991), o reconhecimento do estado de esquina de rua e o diálogo deste com o estado de estudante.

Com relação aos alunos – alvo final de preocupação da formação docente – a defesa da Didática na perspectiva inter/multicultural se pauta, pois, nessa argumentação.

Já com relação aos docentes, venho defendendo (LIMA, 2006) a compatibilidade desse entendimento com aquele do professor como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), que supere a visão monocultural e atue na perspectiva do arco-íris das culturas (CORTESÃO; STOER, 1999).

A formação docente envolveria, então, um conjunto de dimensões, que, de acordo com Placco (2006), seriam as seguintes: técnico-científica; formação continuada; trabalho coletivo e construção coletiva do projeto pedagógico; saberes para ensinar; crítico-reflexiva; avaliativa; ética e política; estética e cultural.

Emília Freitas de Lima

Embora concorde com a importância de todas elas, considero essenciais para a formação de professores inter/multiculturais basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última requisito para as primeiras (LIMA, 2006). Na seqüência, relacionarei esses domínios especificamente à contribuição da Didática para a formação básica.

O domínio dos conteúdos compreende as ferramentas intelectuais para a atuação dos(as) professores(as) (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. [...] 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. (LIMA, 2006. p. 273-274)

Por quais conteúdos se responsabilizaria a Didática na formação básica? Defendo a existência de, fundamentalmente, três conjuntos de conteúdos. O primeiro envolve as bases teóricas do pensamento pedagógico e a compreensão crítica de suas relações com o pensamento oriundo da Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e de outras disciplinas ditas “de fundamentos” e com o ensino. O segundo conjunto de conteúdos é constituído, como sugere Candau (1997), por temas mobilizadores da reflexão nesta disciplina, tais como: cotidiano escolar, saber docente e cultura(s). O terceiro diz respeito a conhecimentos técnicos que configuram o processo de ensino, como, por exemplo, aqueles envolvidos na elaboração dos diferentes tipos de planejamentos, relações professor-aluno-conhecimento, gestão de sala de aula, entre outros. Os três conjuntos devem voltar-se para a construção de diferentes alternativas de organização do processo de ensino, de modo a garantir a aprendizagem dos(as) alunos(as). Evidentemente, por sua extensão e complexidade, é praticamente impossível dar conta desses conteúdos com apenas uma disciplina de Didática no currículo da formação básica.

O domínio das metodologias aparece aqui separado apenas por questão de ênfase, já que considero conteúdo e forma como partes de um mesmo todo. Penso que a principal contribuição da Didática será a de proporcionar aos formandos uma metaprendizagem, o que será logrado pela coerência entre dizer e fazer, ao longo do desenvolvimento dessa(s) disciplina(s) no curso de formação básica.

Penso, também, que o tratamento de temas como cotidiano escolar, saber docente e cultura(s) exige a adoção de alternativas metodológicas que

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

consigam envolver os(as) alunos(as) não só cognitivamente, mas que favoreçam o estabelecimento de relações entre o campo de construção teórica e a realidade educacional. Penso, ainda, que, por estar comprometida com a diversidade e a construção de ponte entre as culturas, a perspectiva metodológica precisa considerar dispositivos de diferenciação pedagógica (CORTESÃO; STOER, 1999; PERRENOUD, 1999), pois é enganosa a idéia difundida em grande parte do professorado de que ensino democrático é ensino igual.

Com relação ao terceiro domínio – o da sensibilidade –, não o confundo com afetividade e carinho demonstrados na relação pedagógica.

Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire [ao longo de toda a sua vasta obra], 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 “trapaças 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. (LIMA, 2006, p. 277)

Cabe aqui a reflexão que já fiz em outro trabalho (LIMA, 2006), inspirada em Cortella (1998), a respeito da diferença entre o tradicional e o arcaico. Para esse autor, 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 (2006, 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 (2006, 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-escola do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos (2006, p. 152). Esta diferenciação, segundo entendo, e o domínio da sensibilidade devem ser trabalhadas pela Didática na formação básica, no sentido de orientar os(as) alunos(as) a evitarem a ocorrência do arcaico, sabendo distingui-lo do tradicional.

Conceber a Didática na perspectiva inter/multicultural passa pela consideração da sensibilidade como transversal aos outros dois domínios.

Emília Freitas de Lima

Na Universidade Federal de São Carlos, mais especificamente no Departamento de Metodologia de Ensino, temos nos preocupado em fomentar discussões entre os docentes acerca do papel da Didática no currículo dos cursos de licenciatura. Como venho atuando mais de perto no curso de Pedagogia, explícito, a seguir, a título de exemplo e de exposição ao debate, como está estruturada esta área atualmente.

Baseada na sua consideração como um dos eixos centrais da formação básica, a matriz curricular deste curso inclui três disciplinas de Didática. A proposta da primeira é, fundamentalmente, o estudo analítico das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo e de suas relações com os processos de ensino e aprendizagem. Na segunda busca-se analisar e caracterizar diferentes situações e relações sociais e suas repercussões nas relações pedagógicas, nos diferentes espaços escolares, em especial a sala de aula e, ainda, a realização de atividades teórico-práticas de planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem. Já a terceira foi pensada como oportunidade de discutir temas, questões e problemas oriundos das experiências vividas pelos(as) alunos(as) nas atividades de prática de ensino e estágio supervisionado.

Em 2006, fui responsável pela oferta da Didática 2, tendo contado com a participação de três orientandos de mestrado e doutorado (Eliana Marques da Cruz, Gisele Antunes Rocha e André Luiz Sena Mariano) que realizavam seus estágios de docência nesta disciplina.

Organizamos a programação em dois grandes blocos, o primeiro envolvendo o planejamento de ensino e o segundo versando sobre temas mobilizadores da discussão em Didática. Iniciamos o primeiro bloco com a apresentação do vídeo “Planejar é preciso” (BRASIL, 2002). Em seguida, as duas pós-graduandas, que atuam na rede pública municipal, relataram suas experiências com planejamento de ensino, apresentando exemplos, documentos e materiais de apoio ali utilizados, incluindo-se a discussão sobre o uso do livro didático. A etapa seguinte foi a análise de referencial teórico sobre o tema (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 19982). Finalmente, os alunos, divididos em grupos, elaboraram planejamento para uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental de São Carlos, a partir dos dados de realidade, de modo que cada grupo representasse um coletivo escolar. Assim, cada aluno(a) escolhia um dos anos/séries e elaborava o planejamento de uma seqüência de aulas de todos os componentes curriculares, de modo que cada grupo tivesse pelo menos dois alunos planejando para cada ano. O desafio era o de pensar os conteúdos, na medida do possível, de modo a considerar mais de uma versão dos fatos e conceitos envolvidos. Finda esta etapa, a seguinte foi a realização de reuniões de cada “coletivo escolar”, a fim de verificar possibilidades de integração tanto horizontal como vertical dos conteúdos planejados. Finalmente, os grupos apresentaram o produto de seu trabalho, a fim de socializar as experiências.

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

Embora tenha sido uma experiência simulada, envolveu importantes elementos de realidade, tais como: a composição aleatória dos grupos, já que é dessa maneira que se constituem os coletivos escolares; a participação das pós-graduandas atuantes na rede de ensino – uma como docente e outra como gestora –, que, de certa forma, trouxeram a realidade para dentro da disciplina; a vivência de integração dos componentes curriculares. A idéia foi a de vivenciar procedimentos e atitudes considerados necessários à atuação profissional, além de referenciar teoricamente a atividade, com base no princípio da integração de pensar e fazer.

O segundo bloco consistiu na discussão, por meio da organização de seminários, dos seguintes temas: multiculturalismo; cotidiano escolar; relações étnico-raciais; disciplina/indisciplina na escola e na sala de aula; juventude e contemporaneidade; violência na escola; gênero; saberes docentes; a educação inclusiva e a idéia da normalidade. A organização dos grupos obedeceu ao critério de interesse dos alunos pelas temáticas, possibilitando, ao mesmo tempo, o exercício da diferenciação e da autonomia acadêmica. Na elaboração e apresentação dos seminários o desafio era o de não se restringir a conhecimentos teóricos acerca de cada tema, mas tratá-los de forma a problematizar a sua manifestação concreta na realidade escolar. Para isso, os(as) alunos(as) foram orientados a lançar mão de alternativas metodológicas diversas, além da análise de literatura específica, tais como: entrevistas com profissionais de ensino e/ou observações; vídeos; filmes; pesquisa na internet, entre outras. Também é importante esclarecer que a preparação dos seminários foi cuidadosamente orientada por mim e pelos três pós-graduandos, que dividimos os grupos, podendo, assim, concentrar nossa atenção em menor quantidade de temas.

Ambos os conjuntos de atividades foram avaliados pelos(as) alunos(as) como muito contributivos à formação profissional, especialmente devido à possibilidade de aproximação com a realidade escolar e pela problematização dos temas, o que terá contribuído para a conscientização. Além disso, foi destacada a organização dos seminários, o que teria resultado em uma metaprendizagem.

Embora tivéssemos nos inspirado na perspectiva inter/multicultural, algumas condições objetivas de trabalho acabaram por gerar dificuldades, principalmente em relação ao tamanho da turma (cerca de cinquenta alunos(as) e à concentração de aulas em quinze encontros ao longo do semestre letivo (fico pensando em como/se teria conseguido desenvolver as atividades relatadas, sem a participação efetiva de meus três orientandos). Eis aí outro tema de debate, também envolvido nas discussões acerca da Didática – as condições objetivas de trabalho.

Algumas reflexões finais

Quero reforçar a idéia – que penso ter deixado clara no decorrer do texto – de que aderir à perspectiva inter/multicultural da Didática não exclui a

Emília Freitas de Lima

discussão das bases teóricas do pensamento pedagógico, nem a preocupação com aspectos do como-fazer envolvidos no processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Quero, ainda, reiterar outra idéia que venho defendendo em variadas ocasiões: a de que se é verdade que a formação – e dentro dela a Didática – é imprescindível ao exercício da profissão docente, também é verdade que formação só não basta. Condições de carreira e de trabalho constituem a outra face dessa moeda, sem as quais fica muito difícil efetivar as aprendizagens construídas na formação, correndo-se o risco de ouvir o que um dia desses ouvi de uma professora da rede pública de ensino: Conscientizar-se dói! Gera sofrimento! Gera angústia! Penso que evitar a ocorrência de sentimentos como aqueles

presentes nesse desabafo passe por lutar pela busca de melhoria das condições objetivas em que a prática se produz!

Referências

BEISIEGEL, C. de R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. In: Anais da I CBE. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

BRASIL. **Planejar é preciso**. Vídeo. Brasília: MEC/PROFA, 2002.

CANAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Entrevista. **Revista Nuevamerica / Novamerica**, n. 91, Set. 2001.

CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In: _____. **Levantado a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto/Portugal: Ed. Afrontamento, 1999.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, Á. M. 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.

A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIMENO S. J.; PÉREZ G. A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 271-293.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KNOWLES, G.; COLE, A. Presswood, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.
- LIMA, E. F. de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: SILVA, Aida M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / 13º ENDIPE**. Recife: ENDIPE, 2006.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Rituais na escola: em direção a uma política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- PERRENOUD, P. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. In: _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- PLACCO, V. M. N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social / 13º ENDIPE**. Recife: ENDIPE, 2006.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia da PUC/SP, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Emília Freitas de Lima

Nota

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada no XIV ENDIPE (Encontro de Didática e Prática de Ensino), realizado em Porto Alegre, em 2008.

Correspondência

Emília Freitas de Lima - Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Cx. P. 676 - Monjolinho - CEP 13565-905, São Carlos - SP.

E-mail: eflima@terra.com.br

Recebido em 8 de novembro de 2008

Aprovado em 7 de janeiro de 2009