

UNIVERSOS CULTURAIS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

ANA CANEN*

RESUMO: Inserida no bojo de relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos universos culturais não correspondem aos dominantes. Baseada em literatura na área e no estudo etnográfico realizado em uma escola pública de primeiro grau, a presente pesquisa visa: discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural; identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas, segundo as representações docentes no cotidiano escolar; detectar práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos; incorporar as reflexões acima em propostas de formação docente voltada à valorização da pluralidade cultural e à transformação do fracasso escolar.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de docentes; Pluralidade cultural; Educação multicultural; Representações docentes; Perspectiva intercultural.

Introdução

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante.

Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação e pesquisadora do Proedes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A autora agradece o apoio da Faperj ao desenvolvimento desta pesquisa. *E-mail:* acanen@domain.com.br

que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores. Conforme indicado por estudos tais como os de Lüdke & Mediano (1992), Candau (1995), Canen (1995, 1996, 1997b), Silva (1992) e Eggleston (1993), as expectativas docentes com relação ao desempenho de alunos de padrões culturais distintos dos dominantes são, muitas vezes, permeadas de estereótipos que se refletem em práticas docentes que, sob o véu da neutralidade técnica, legitimam o silenciar das diferentes “vozes” que chegam a nossas escolas.

No entanto, em uma perspectiva crítica, trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la. Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas (Canen, 1996, 1997a, 1997b; Candau, 1995, 1997; Silva, 1995; Moreira, 1995).

A partir dos eixos de preocupações explicitados e em busca de subsídios para o desenvolvimento da sensibilização intercultural em formação inicial e continuada de professores, a presente pesquisa procura responder às seguintes questões:

- De que forma as diferentes abordagens de formação docente para a diversidade cultural propõem trabalhar a pluralidade dos universos culturais dos alunos de nossas escolas? Que potenciais apresentam na preparação de professores em uma perspectiva de transformação do fracasso escolar?
- O que constituem os chamados universos culturais dos alunos que chegam às nossas escolas, segundo autores na área e as percepções e representações docentes, manifestas no cotidiano escolar? Em que medida esses universos culturais têm sido percebidos como norteadores do planejamento curricular e das práticas pedagógicas empreendidas?
- Que tipos de prática pedagógica, bem como variáveis intra-escolares para além da sala de aula, poderiam favorecer a expressão desses universos? Em contrapartida, que pressupostos informam aquelas que reproduzem o seu “silenciar”?

- Como incorporar as reflexões acima em estratégias que viabilizem uma formação de professores comprometida com um projeto de competência pedagógica que valorize a diversidade cultural, contribuindo para a minimização do fracasso escolar?

Os caminhos da pesquisa

Para responder a estes interrogantes, literatura na área foi consultada e um estudo etnográfico empreendido em uma escola pública de primeiro grau. A abordagem qualitativa constituiu o caminho para a realização da pesquisa, caracterizada por Lüdke & André (1986) como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, por meio do contato do pesquisador com a situação estudada. Dentro desta abordagem, o estudo etnográfico destaca-se como uma modalidade de estudo de caso que conta com determinadas características específicas, dentre as quais o interesse em compreender os significados culturais atribuídos pelos sujeitos a sua realidade (Spindler & Spindler, 1992; André, 1997). Este aspecto é ampliado por Denzin & Lincoln (1994, p. 11), em termos do reconhecimento do próprio pesquisador como um sujeito “culturalmente situado”, cujo “mapa cultural” permeia todo o processo, desde as questões formuladas e pressupostos teóricos até as estratégias de campo e as interpretações de dados.

Nesse sentido, a explicitação do marco teórico na perspectiva de formação docente para a pluralidade cultural, efetuada na primeira parte do presente artigo, busca iluminar a perspectiva para a diversidade cultural que norteou o processo da pesquisa. Em um segundo momento, busca-se uma interlocução entre o referencial teórico e os dados das entrevistas conduzidas com professores em uma escola pública de primeiro grau, durante o estudo etnográfico realizado. Entrevistas semi-estruturadas foram privilegiadas, na medida em que permitiram uma exploração dos temas da pesquisa sem as limitações impostas por questionários e, ao mesmo tempo, mantendo em vista as categorias a ser abordadas na análise. Seis professoras de primeiro grau foram entrevistadas na própria escola, quatro das quais atuavam em áreas específicas de 5^a a 8^a série e duas eram professoras de 1^a a 4^a série. Procedeu-se ao sistema recomendado por Spindler & Spindler (1992) de gravação e anotações simultâneas dos dados no diário de campo, tornando-se mais rápido e eficiente o trabalho posterior de transcrição do volume de gravações.

A escolha da escola teve por base que fosse de primeiro grau, pública, atendendo a camadas populares, de forma que se mergulhasse no

cotidiano das representações que incidem sobre os universos culturais da parcela da população sistematicamente excluída do sistema educacional. Um outro critério importante foi que a escola fosse receptiva à presença sistemática da pesquisadora. Nesse sentido, uma carta formal, seguida por uma entrevista com o diretor do estabelecimento e o envio do sumário do projeto de pesquisa por ele solicitada pavimentaram o caminho para o início do trabalho de campo. As categorias de análise das entrevistas foram elaboradas em virtude das questões do estudo, da imersão da pesquisadora no cotidiano escolar e do referencial teórico norteador da pesquisa (a ser explicitado a seguir).

Situando o olhar teórico

A importância da preparação docente que leve em conta a diversidade cultural tem sido reconhecida em virtude de dois aspectos relevantes: por um lado, a constatação do peso de estereótipos sobre o rendimento de alunos de universos culturais diferentes daqueles que perpassam as práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar (Canen, 1996, 1997b; Silva, 1992; Lüdke & Mediano, 1992; Candau, 1995; Grant, 1997; Moreira, 1995). Nesse sentido, preparar professores na linha da apreciação da diversidade cultural e da quebra de estereótipos favoreceria atitudes positivas que contribuiriam para transformar a situação de fracasso escolar. Por outro lado, a importância de tal educação reforça-se também em artigos recentes, tais como os de Barcelos (1993), Candau (1995, 1997), Canen (1997a), Coutinho (1996), Cruz (1995), Kramer (1995a), Lucinda (1996) e outros, que têm contribuído para desvelar o mito da democracia racial vigente até bem pouco no âmbito de nossa sociedade e a conscientização acerca da relevância de práticas docentes que preparem futuras gerações nos valores da tolerância e apreciação à diversidade cultural, de forma a desafiar preconceitos e promover uma educação para a cidadania.

Entretanto, a relação educação-diversidade cultural vem sendo preconizada e estudada sob diferentes enfoques, não raro conflitantes e contraditórios entre si. Canen (1997a) identifica quatro perspectivas básicas: assimilação, reprodução, aceitação e conscientização cultural. A perspectiva de assimilação baseia-se em paradigma estrutural-funcionalista, em que a função do professor será a de proceder de forma acrítica à transmissão de conteúdos marcados por visões de mundo e valores culturais dominantes, sem que se questionem a representatividade de grupos étnico-culturais diversos em práticas curriculares. No Brasil, tal

perspectiva pode ser identificada à teoria da “carência cultural”, à base de programas de educação compensatória nos anos 70 e 80, cujo discurso baseia-se na idéia de “falta”, no que o aluno “não tem” da cultura dominante, cabendo à escola “suprir” as “deficiências socioculturais” por meio de programas compensatórios, assimilacionistas. Como observa Earp (1997, p. 179), neste tipo de abordagem (infelizmente ainda presente em propostas educacionais como as dos CIEPS, conforme assinalado pela autora), qualquer referência às crianças de camadas populares é realizada “pela negação, pela desqualificação”, adicionando-se, ainda, estereótipos com relação a suas famílias, vistas como desestruturadas e desestruturantes, “em que as relações caracterizam-se pela agressividade, pela violência e pela falta de higiene”. Apoiando-se em Gouvea (1993), Earp (1997, p. 180) sugere que este tipo de abordagem percebe a diferença “enquanto desvio ou atraso, a partir de uma concepção etnocêntrica da sociedade humana em que o observador toma sua cultura de origem como ponto de referência”.

A perspectiva de reprodução, por sua vez, é informada por uma abordagem crítico-reprodutivista da educação, denunciando aquele processo assimilatório e identificando-o em toda a educação formal. No Brasil, esta abordagem pode ser relacionada ao fatalismo com que foram interpretadas as teorias reprodutivistas, em que a escola aparece como inexoravelmente ligada à reprodução das desigualdades socioculturais, não restando espaço possível de transformação dentro do cotidiano das práticas educativas. Nesse sentido, tal postura informa uma visão de educação multicultural reduzida ao âmbito de movimentos e espaços extra-escolares, uma vez que não se reconhece, no interior da escola, qualquer perspectiva de trabalho pela valorização das diferenças e pela emancipação social.

As perspectivas de aceitação e de conscientização inserem-se no movimento de resgate do espaço intra-escolar como viabilizador de transformações, e não apenas de reprodução de desigualdades socioculturais. A visão de aceitação cultural vincula-se às abordagens fenomenológica e simbólico-interacionista, em que a dimensão dos significados atribuídos às experiências e a facilitação de relações interpessoais em sala de aula são percebidas como norteadoras das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais. Entretanto, ainda não são questionadas, nesta abordagem, as causas estruturais ligadas à distribuição desigual de poder mediante as quais se

dá a desvalorização de certos padrões étnico-culturais. Finalmente, a perspectiva de conscientização incorporaria a visão contida na abordagem anterior, porém, contextualizando-a em termos das relações desiguais de poder entre grupos socioculturais e a busca de estratégias que desafiem preconceitos e legitimem os discursos e as vozes daqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. Esta última abordagem insere-se em uma perspectiva da teoria crítica da educação, que, na vertente culturalista, ora em pauta, denomina-se de perspectiva intercultural crítica (Canen, 1995, 1997a e 1997b). Nesta linha – que norteou a presente pesquisa –, entender multiculturalidade e educação significa vincular educação multicultural a perspectivas de transformação da escola e superação dos mecanismos excludentes no interior de suas práticas cotidianas.

A perspectiva intercultural crítica implica, também, reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras. Broadfoot et al. (1994) ilustram bem esta perspectiva, ao analisar o impacto de políticas educacionais no cotidiano das representações docentes em escolas no Reino Unido e na França. Os referidos autores demonstram, por meio das representações dos professores estudados, que tais políticas pouco alteraram suas práticas, uma vez que não procederam ao envolvimento destes docentes e ao reconhecimento de suas perspectivas quando de sua formulação. Estas observações ganham relevo no contexto brasileiro atual de discussão dos parâmetros curriculares nacionais. Embora a inclusão em seu bojo do tema “pluralidade cultural” deva ser louvada como um importante passo para a sensibilização intercultural docente, estudos que avancem no sentido de compreender as representações docentes no cotidiano de suas práticas podem permitir um aprofundamento na reflexão sobre possíveis formas de mobilização efetiva de “corações e mentes” para a questão da pluralidade cultural.

Nesse sentido, embora um “mapeamento cultural”, de acordo com o proposto por autores tais como Sacristán (1995), represente uma alternativa em formação docente para que se tome consciência da existência de uma diversidade de universos culturais em uma sociedade e se busque assegurar a representatividade de grupos étnico-culturais da população em currículos não-etnocêntricos, multiculturais, esta proposta deveria ser acompanhada por reflexões que levassem em conta as representações

docentes sobre a pluralidade cultural. Este argumento pode ser ilustrado em termos da diversidade lingüística e dialetal dos alunos. Estudos como os de Gillborn (1993) e Khan (1994) indicam que as representações e os estereótipos sobre a diversidade de dialetos e sotaques, dentro de uma mesma língua, estão à base de muitas práticas pedagógicas excludentes. No Brasil, pesquisas desenvolvidas por Paes da Silva & Vasconcelos (1997), Valente (1995), Gouvea (1993), Alves-Mazzotti (1997), entre outros, apontam para a presença de representações docentes impregnadas de visões estereotipadas sobre crianças faveladas, meninos de rua, crianças negras, alunos provenientes de escolas para “pobres”, alunos com dificuldades na língua padrão, indicando o peso dessas representações nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Nesse sentido, os referidos autores alertam para a necessidade de se trabalharem as representações docentes, de forma a promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura (Candau, 1995; Kramer, 1995a). Grant (1997) propõe a categoria “marcadores de identidade” (*markers of identity*) para referir-se a padrões culturais de grupos étnico-culturais diversificados (dentre os quais a diversidade lingüística aparece com destaque), em sociedades multiculturais. O referido autor alerta, porém, para a necessidade de se compreender o dinamismo de culturas em contato e sugere formas pelas quais o sistema educacional pode problematizar a educação multicultural em políticas e práticas. Traduzindo esta postura no caso da diversidade lingüística, preconiza-se um trabalho de sensibilização docente para uma maior focalização na “competência lingüística” do aluno, ao invés de excessiva ênfase em rígidas regras gramaticais. Tal “competência lingüística” implicaria o reconhecimento dos padrões lingüísticos de origem, para articulá-los aos que estão sendo ensinados. Ao mesmo tempo, estimularia uma compreensão, por parte do aluno, dos momentos em que um ou outro padrão lingüístico é mais apropriado, de forma que, ao mesmo tempo em que se ensinam os padrões dominantes, também se incentive a preservação da linguagem e da cultura de origem. No Brasil, Soares (1995, p. 11) confirma que, em uma perspectiva radical, “revolucionária”, as habilidades de leitura e escrita não podem ser vistas como “neutras”, mas sim como um “conjunto de práticas socialmente construídas”, visualizando-se o processo de alfabetização como um conjunto de práticas governadas pela concepção de “o que, como, quando e por que ler e escrever” (ibidem). Nesse sentido, propõe uma visão multidisciplinar do processo, em que a perspectiva sociolingüística, como uma de suas dimensões, focalizaria relações entre a língua oral e a

escrita, bem como entre essas e as variedades lingüísticas e dialetais. Em uma perspectiva similar, Kramer (1995b) aponta que processos de alfabetização, dentro da realidade brasileira, deveriam partir do conhecimento das crianças concretas que chegam a nossas escolas, organizando-se o ensino da língua em virtude de aspectos como as suas formas de socialização, seus valores e formas de comunicação utilizadas.

Por outro lado, estudos na linha das representações docentes e da valorização do saber docente, tais quais desenvolvidos por autores como Lessard, Tardiff & Lahaye (1991), Lelis (1996), Nóvoa (1995) e Huberman (1995) alertam para a relevância em se entender os processos pelos quais os professores produzem um saber específico, pelo qual efetuam uma síntese entre os saberes curriculares, os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos na experiência de seu cotidiano escolar. Este saber-síntese norteia a prática pedagógica docente e é permeado pelas representações que se constroem no dia-a-dia do professor, ele próprio um sujeito sociocultural inserido em espaços específicos no momento histórico, com gênero, raça e classe social definidos (Teixeira, 1994).

Trabalhar com representações de docentes, futuros docentes e aqueles responsáveis por sua formação representa um caminho possível na formação docente, trazendo à tona a futilidade de iniciativas pedagógico-curriculares que não levem em conta as formas pelas quais docentes pensam e representam sua prática pedagógica. Entretanto, uma análise dos estudos sobre universos culturais e aqueles sobre representações e saber docentes parece indicar uma lacuna em termos da interseção de ambas as abordagens. O banco de dados da pesquisa Cotidiano Escolar e Cultura(s) (Gecec, 1997), desenvolvido na PUC-RJ pelo Grupo de Estudos Cotidiano Escolar e Culturas, coordenado por Candau, parece confirmar esta tendência nos artigos nacionais cadastrados. Nesse sentido, embora artigos diversos tratem de temas tais como “educação e etnia”, “educação e gênero”, e assim por diante, as categorias levantadas pelo grupo referentes a “Currículo, saber docente e cultura escolar” e “educação e representação social” contêm artigos que, embora forneçam subsídios para o avanço da reflexão sobre práticas pedagógicas transformadoras, poderiam enriquecer-se com a análise da dimensão cultural destas mesmas práticas e o impacto da pluralidade cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, no momento em que se discute a perspectiva da pluralidade cultural e que já se conta com uma proposta de incorporação desta temática como eixo transversal nos parâmetros curriculares nacionais, trata-se de tentar avançar no sentido de fazer dialogar uma perspec-

tiva intercultural crítica em formação docente, com dados relativos a esquemas e representações docentes construídos em seu cotidiano com referência à pluralidade cultural. Em termos de formação continuada de professores, autores como Candau (1997) enfatizam a necessidade de que esta deva articular-se à sua realidade, a seus problemas, com seu envolvimento ativo e, de preferência, realizando-se no seu ambiente de trabalho, na sua escola. Nesta mesma linha, desta vez no contexto da formação inicial, autores como André (1997) e Canen (1996) sugerem que o estágio supervisionado durante a prática de ensino pode representar um espaço privilegiado para a interlocução entre instituições de formação docente e escolas. Pode-se argumentar que, em uma perspectiva intercultural crítica, a imersão do futuro professor no cotidiano escolar suscitará interessantes reflexões que, uma vez trabalhadas e compartilhadas em parceria entre instituição de formação docente-escola de estágio, podem representar, também, uma “janela” para a formação continuada dos próprios professores da escola de estágio, contribuindo para uma crescente sensibilização à pluralidade cultural dos alunos.

Vale assinalar, no entanto, que as colocações acima realizadas não implicam uma idéia voluntarista de transformação da ação docente numa direção mais crítica e comprometida com o alunado. De fato, a realidade difícil das instituições de formação docente e da escola pública de primeiro grau no Brasil tem sido reafirmada em pesquisas e práticas vividas, não podendo ser desconsiderada, sob pena de se ignorarem os aspectos estruturais mais amplos que incidem sobre a educação e a desigualdade educacional. Entretanto, argumenta-se que, em uma linha teórico-crítica, a luta por melhores condições de trabalho, salários dignos e valorização do magistério e da escola pública, deve se articular a uma concomitante busca de práticas pedagógicas e de formação docente comprometidas com a inclusão dos grupos socioculturais marginalizados do poder econômico e social no processo educacional.

Dessa forma, com o objetivo de fornecer subsídios para a reflexão na área, o estudo etnográfico empreendido buscou detectar, a partir das representações docentes, espaços de continuidade e de ruptura com o *status quo* da exclusão de vozes culturais no cotidiano escolar. O horizonte de preocupações norteador da análise efetuada pode ser sintetizado pela tensão “homogeneização x pluralidade cultural”, sugerido por Ranson (1996) como o grande paradigma desafiador da educação neste final de milênio. Nesse sentido, os dados e as reflexões a partir das entrevistas realizadas no estudo etnográfico empreendido buscam avançar nesta linha, tentando captar elementos reprodutores de uma homogeneização cultural

e os que avançam na linha da valorização da pluralidade cultural, conforme percebido nas representações docentes.

Universos culturais dos alunos da escola: as representações docentes

A escola onde o estudo etnográfico se realizou atende majoritariamente crianças provenientes de uma favela localizada nas imediações. Segundo os docentes entrevistados, não há fichas ou quaisquer documentos que busquem caracterizar os universos culturais dos alunos: estes são “percebidos” pelos professores, por “intuições” e “percepções” no dia-a-dia escolar (palavras extraídas de seus depoimentos). Uma das professoras admitiu que não conhece muitos destes alunos, mas que, até o final do ano, passa a conhecê-los a todos, “de cor e salteado”. Já uma outra professora admitiu que seria interessante que algo sobre suas vidas pudesse ser conhecido, por meio de entrevistas com os pais e com as próprias crianças. Porém, admitiu que isto não ocorre, até mesmo por falta de pessoal tal como orientadores educacionais ou outros que pudessem assessorar o professor nesta tarefa no dia-a-dia escolar.

Nesse sentido, o conhecimento do aluno concreto como condição para a viabilização de práticas pedagógicas transformadoras, conforme enfatizado por Kramer (1995b), não tem lugar no cotidiano da escola em questão, na visão das professoras entrevistadas. Ao contrário, os depoimentos que revelam as representações docentes sobre os universos culturais dos alunos com que deparam no cotidiano escolar se acha revestido de um amálgama de discursos que, na sua grande maioria, tendem a uma “redução” destes universos àqueles aspectos que estariam “faltando” para que se equiparassem aos das camadas dominantes. Por exemplo, uma professora fala dos universos culturais de seus alunos em termos de seus “maus modos”, de sua aparência “suja”, da frequência de “arrotos” em sala de aula. Outras referem-se ao fato de que estes alunos são, em grande parte, nordestinos, com “sérias dificuldades lingüísticas”, e que se trata de uma verdadeira “luta” o processo de ensino de escrita e leitura. Tais colocações vêm a confirmar dados das pesquisas desenvolvidas por Paes da Silva & Vasconcelos (1995) e Earp (1997), trazendo à tona os estereótipos relacionados às crianças das camadas populares, a referência a seus universos culturais em termos de negação ou desqualificação com relação àqueles das camadas dominantes e, por conseguinte, uma visão da educação como “compensatória” das “deficiências” culturais nelas apontadas.

Ao reduzir universos culturais a esta dimensão, uma perspectiva de assimilação cultural (Canen, 1997a) pode ser detectada, em que a função da escola será a de promover a transmissão dos valores culturais dominantes, inclusive padrões lingüísticos, sem que se levem em conta os sujeitos do processo como portadores de cultura e de história próprias (Candau, 1995, Kramer, 1995a). Conforme salientado por autores como Grant (1997), Canen (1995), Khan (1994), Kramer (1995b) e Soares (1995), ignorar o padrão lingüístico do aluno significa transmitir-lhe a mensagem de que este é inferior, reduzindo-lhe a auto-estima e fragilizando seu autoconceito identitário e cultural. Além do mais, por não estabelecer pontes com seu universo cultural de origem, torna-se bastante improvável que o ensino do “novo” padrão lingüístico seja absorvido, legitimando-se uma homogeneização cultural artificial que irá contribuir para a exclusão deste aluno do sistema educacional. Em termos da professora que se queixa dos “maus modos” de seus alunos, a não-contextualização das desigualdades socioeconômico-culturais à base dos comportamentos observados por ela implicam uma visão restrita e deturpada de universos culturais, sem que se visualize o vínculo padrões culturais-poder social que os legitimizam. Somando-se à falta de informações mais precisas sobre os modos de vida desta população, suas expectativas e padrões culturais, instalam-se os estereótipos que provavelmente irão colorir as práticas pedagógicas cotidianas.

Por outro lado, iniciativas em fornecer educação de “modos” e aspectos da cultura erudita propostos por essa mesma professora podem ser vistas como formas encontradas para buscar “ampliar” os universos culturais dessas crianças e equipá-las para a vida social. Sem dúvida, as formas pelas quais esta cultura erudita pode dialogar com a cultura de massa são objeto de questionamentos de diversos autores (Moreira, 1995; Candau, 1995; Canen, 1996; Grignon, 1995). Entretanto, uma condição intrínseca a este diálogo seria a não-negação de qualquer uma das duas culturas no decorrer do processo. A perspectiva de assimilação (Canen, 1997a) identificada nos discursos poderia ter o efeito de ignorar os universos culturais dos alunos e dificultar o estabelecimento de práticas docentes que mobilizassem estes alunos e atualizassem seus potenciais.

Diversidade cultural, racismo e educação

Uma vez verificadas as representações sobre universos culturais e a relevância de iniciativas no sentido de permitir este maior conhecimento, restava sabermos até que ponto a diversidade de universos culturais era

entendida também em termos das discriminações com relação àqueles padrões étnico-culturais não-dominantes. Em outras palavras, queríamos detectar em que medida as professoras entrevistadas percebiam manifestações ou comportamentos racistas no cotidiano escolar, bem como o papel atribuído à educação em seu combate.

Com relação a comportamentos racistas entre alunos, praticamente todas as professoras entrevistadas reconheceram ter presenciado, pelo menos algumas vezes, episódios em que alunos agrediam-se verbalmente com termos discriminatórios, tais como “macaco”, “paraíba”, e assim por diante. Estas colocações parecem confirmar o que autores como Coutinho (1996), Kramer (1995), Candau (1995), Paes da Silva & Vasconcelos (1997), Lucinda (1995) e Cruz (1995) apontam como a presença de discriminações e a quebra do mito da democracia racial brasileira. É interessante notar que, conforme atestado por uma professora, as discriminações à base de raça são efetuadas, muitas vezes, por indivíduos eles próprios não-brancos, mas que se consideram mais “claros” do que seus companheiros. Reproduzem-se, desta forma, as desigualdades étnico-culturais no âmago das próprias populações mestiçadas, que introjetam as imagens valorativas do “branco”, normalmente identificado com as camadas dominantes da população.

A necessidade explicitada por autores na linha intercultural crítica (Candau, 1995; Canen, 1995; Kramer, 1995; Grant, 1997) em se promover uma educação que busque romper com preconceitos e valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores de cultura parece, no entanto, não ser percebida pelas professoras entrevistadas. Embora admitam a presença de comportamentos racistas, elas preconizam uma atitude já detectada em pesquisas, tais como as realizadas por Tomlinson (1990) e Canen (1996), de lidar com situações de discriminação única e exclusivamente quando estas ocorrem. Neste caso, um “sermão” é dirigido às partes envolvidas, com “papos para que todos entendam que têm de se respeitar, que não é a aparência que conta, mas sim o que cada um é por dentro” (do depoimento de uma das professoras). Por reduzir as manifestações de discriminação ao nível exclusivo de relações interpessoais, conforme detectado em enfoques de linha mais fenomenológica de aceitação cultural (Canen, 1997a), a educação concebida nas representações docentes analisadas não avança em termos de questionar os mecanismos à base de sua perpetuação.

Vale salientar que, conforme percebido na seção anterior, essas mesmas professoras exibem, muitas vezes, discursos coloridos por expectativas negativas com relação aos universos culturais das crianças. Dessa

forma, longe de se limitarem a manifestações entre alunos, os preconceitos e estereótipos estão também presentes nas falas das professoras. Este aspecto pode ser ilustrado pela fala de uma professora, logo no início do trabalho de campo do presente estudo, quando apresentava as turmas com que trabalhava naquele ano letivo. Referindo-se a uma turma de 5ª série, observou que aquela era a mais difícil, pois ali predominavam “alunos vindos dos CIEPS, sempre bastante problemáticos”, evidenciando o estereótipo relacionado às crianças provenientes de escolas freqüentadas principalmente por alunos pobres e negros, conforme sugerido por Paes da Silva & Vasconcelos (1997).

Dessa forma, a partir dos dados do estudo etnográfico em pauta, percebe-se que a questão da valorização diferencial de padrões étnico-culturais e as discriminações resultantes não são desafiadas em sua gênese, quando se trata de preconceitos exibidos por alunos, não sendo sequer percebidas, no caso de estereótipos das próprias professoras com relação aos mesmos. O vínculo dos determinantes de raça, gênero, classe social e outros com a questão do poder social a eles associado não é identificado e, dessa forma, perpetuam-se preconceitos, velados ou explícitos, nas relações intraescolares.

Espaços de Ruptura: caminhando para práticas de valorização da pluralidade cultural

Neste ponto, cabe assinalar as contradições e o desconforto com que as professoras entrevistadas lidam com o fracasso dos alunos, e as iniciativas no sentido de conhecer melhor seus padrões culturais, expectativas e modos de vida. Em meio às dificuldades decorrentes das condições de salário precárias, à falta de pessoal administrativo na escola, à necessidade de acumular mais de uma matrícula e proceder ao “correr-corre” para garantir um sustento, o esforço de um grupo delas em conhecer melhor os universos culturais destes alunos deve ser ressaltado. Este esforço traduziu-se em um interessante projeto abraçado pela escola: o projeto “O que somos, o que queremos e o que precisamos fazer?”. Neste projeto, ainda em fase inicial quando da realização do estudo, diferentes professores em uma perspectiva interdisciplinar propõem questionários e atividades a serem efetuadas pelos alunos em suas comunidades, trazendo para a escola elementos que permitem um maior conhecimento de formas de organização, suas idéias, modos de lazer, aspirações e padrões culturais. Conforme explicado por algumas das professoras entrevistadas, ao final do projeto planeja-se uma exposição em que cartazes, maquetes e outras

atividades ilustrem os resultados em termos dos universos culturais dos alunos da escola. Em uma perspectiva de visualizar espaços de resistência, articulação e quebra da homogeneização cultural (Ranson, 1996; Candau, 1995), tais iniciativas vislumbram possibilidades de avançar no sentido de conhecer melhor os universos culturais dos alunos e sinalizam avenidas que podem conduzir à transformação das expectativas negativas com relação a estes e à construção de práticas pedagógicas coadunadas às suas realidades. Embora ainda interpretado como uma atividade extracurricular, e não como eixo configurador das práticas docentes cotidianas, como seria de se esperar em uma perspectiva intercultural crítica, um projeto deste tipo representa um importante espaço para a viabilização desta perspectiva no âmbito do cotidiano escolar.

Em termos de práticas pedagógicas de sala de aula, em grande parte das entrevistas ficou também clara a preocupação das professoras em buscar adequar os assuntos ao que elas percebem como os universos culturais das crianças. Por exemplo, uma das professoras afirma que, ao iniciar o assunto erosão, realiza conexões com as enchentes provocadas pelas chuvas, que tanto atingem a favela de onde as crianças provêm. Este tipo de prática permite uma maior aproximação com os universos culturais dos alunos, tornando o que se ensina mais significativo para eles. Entretanto, vale assinalar que, embora este seja um aspecto positivo da iniciativa da professora, deve-se ficar atento para que a aproximação com os universos culturais dos alunos ultrapasse uma visão não-crítica de aceitação cultural. No caso mencionado, por exemplo, uma visão intercultural crítica implicaria em uma reflexão sobre as causas das enchentes, de forma que não se caísse na idéia de que estas são um fenômeno meramente natural, provocado pelas chuvas.

Sem dúvida, não é demais enfatizar que um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos e valorização positiva dos mesmos incrementariam o saber docente no sentido de mobilizar o diálogo “cultura erudita” – cultura popular (Moreira, 1995), nas práticas docentes cotidianas. Ao mesmo tempo, uma atitude de flexibilidade perante o “programa” que deve ser cumprido, em prol de um esforço em que o aluno construa seu conhecimento, em virtude de seus universos culturais, representa um dado a mais no sentido de romper com a homogeneização cultural nas práticas docentes. Tal flexibilidade foi observada no discurso de algumas das professoras entrevistadas. Por exemplo, a professora de inglês afirma que, em suas aulas, foge da postura rígida de cobrar exercícios de gramática e opta pela compreensão do sentido dos textos, permitindo o uso da língua portuguesa para expressar

esta compreensão, nos moldes da “competência linguística” preconizada por autores como Grant (1997), Khan (1994), construída em diálogo com os padrões lingüísticos das crianças concretas que chegam à escola, de acordo com estudos de Kramer (1995b) e Soares (1995). Se extrapolada ao uso da língua portuguesa e valorização da diversidade dialetal, pode-se argumentar que esta perspectiva poderia contribuir no sentido de minimizar preconceitos contra variedades lingüísticas de grupos da população (tais como os nordestinos a que se referiam as professoras ao falarem de manifestações racistas na escola) e promover uma aprendizagem mais eficaz do padrão lingüístico que se quer ensinar.

Na linha de uma maior flexibilização curricular e incentivo à diferenciação no cotidiano escolar, observa-se que algumas professoras abolem o livro didático, preferindo trabalhar com recursos diversos, tais como vídeos, materiais ilustrativos, materiais vivos, apostilas, que dêem conta da realidade da sala de aula. As justificativas são interessantes de se analisar: “O livro didático implica que temos de dar aquele conteúdo, somos cobrados... Existem turmas que têm outro ritmo... por isto optamos por trabalhos que se voltem a eles, à dinâmica do dia a dia...” (Prof. 1); “Não usamos os livros didáticos. Complementamos com outras informações...” (Prof. 2).

Evidentemente, a abolição do livro didático não significa necessariamente uma preocupação com a diversidade cultural: há livros didáticos cuidadosamente elaborados e deve-se também proceder à observação dos materiais que são usados, do conteúdo das apostilas e das aulas, do enfoque adotado, entre outros. O que se quer enfatizar é que, na medida em que uma flexibilização de programas e materiais didáticos é contemplada, uma via de incorporação dos universos culturais dos alunos concretos da escola pode ser avançada. Nesse sentido, uma iniciativa interessante por parte de uma das professoras entrevistadas partiu justamente de uma proposta contida no livro didático. A partir de uma unidade denominada “quem sou eu”, sugerida no livro, a professora resolveu elaborar um projeto em que os alunos são incentivados a tentar conhecer um pouco de si próprios. Uma das atividades propostas é a pesquisa sobre as certidões de nascimento destas crianças, concomitante ao trabalho de construção e valorização de sua identidade e auto-estima, como explicado pela professora: “Alguns diziam: Tia, eu não tenho pai, não sei quem sou... Eu mostrava que sim, devem conhecer-se, e que não é vergonha não ter pai... Eles se empolgaram bastante com a atividade”.

É importante observar que a professora, ao estimular a auto-estima do aluno, estará contribuindo para a valorização de seu ser, para a sua

identidade, o que constituem pré-requisitos essenciais para a aprendizagem na linha intercultural (Canen, 1997; Candau, 1995; Grant, 1997). Semelhante perspectiva parecia imbuir uma outra professora, que organizou um coral com as crianças de sua turma, ensinando-lhes música erudita, músicas folclóricas brasileiras e de outras nacionalidades, ao mesmo tempo em que buscava aprender músicas que os próprios alunos traziam. Nesse sentido, valorizando seus universos musicais, a professora construía pontes para a ampliação destes universos de forma que se incorporassem novos valores e conhecimentos, e ambas as partes – professora e alunos – saíam enriquecidos deste diálogo.

Estas iniciativas, incorporadas ao cotidiano escolar pelo saber docente construído na experiência (Nóvoa, 1995; Tardiff et al., 1995; Lelis, 1996), vislumbram possibilidades de valorização da diversidade cultural em práticas docentes. Refletir sobre elas significa reconhecer que, embora em condições precárias de trabalho, há avenidas possíveis de serem exploradas para se tentar minimizar a exclusão daqueles alunos cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes.

Considerações finais: implicações em formação inicial e continuada de docentes para a diversidade cultural

Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância em se trabalhar no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais.

Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes.

As representações docentes expressas no estudo conduzido revelam muitas vezes uma visão fragmentada dos universos culturais dos alunos, percebidos em grande parte em termos dos aspectos que lhes “faltam” para se equipararem àqueles das camadas dominantes da população. Entretanto, interessantes iniciativas e projetos de aproximação para maior conhecimento dos universos culturais dos alunos puderam ser detectadas, como os projeto “O que somos, o que queremos e o que precisamos

fazer?” e “Quem sou eu?”, descritos anteriormente, assim como práticas docentes que buscavam fugir da rigidez dos programas e tornar o processo ensino aprendizagem mais coadunado aos padrões culturais dos alunos. Outras questões, no entanto, merecem ser estudadas, tais como: Em que medida estas iniciativas podem ser viabilizadas como parte integrante dos “conteúdos escolares”, e não como atividades interpretadas como “extracurriculares”? Que tipo de clima ou “etos” escolar revela-se propiciador de uma maior valorização da pluralidade cultural dos alunos? Como são traduzidas as representações docentes com relação aos universos culturais dos alunos em práticas pedagógicas, conforme observadas no cotidiano escolar? Como incorporar os discursos e representações dos próprios alunos em práticas docentes voltadas a seus universos culturais? Com o intuito de bucar responder a estas questões e aprofundar na temática estudada, entrevistas com administradores e alunos, bem como observações e análise documental serão empreendidas em uma fase posterior da presente pesquisa.

Vale salientar, neste ponto, que a aproximação com o cotidiano escolar em cursos de formação docente, aliada a uma proposta imbuída por uma perspectiva intercultural crítica, poderia permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente coadunada com a pluralidade cultural. A futilidade de iniciativas que não levem em consideração as representações e o saber docentes são ilustradas pelas próprias professoras entrevistadas na pesquisa empreendida, que vêm, com reservas, programas de formação continuada à base de materiais escritos e audio-visuais de densa linguagem e preparados no estilo descrito por uma das professoras como sendo de “Globo Repórter, todo bonito e certinho, mas longe da nossa realidade”.

Ao mesmo tempo, vale registrar as opiniões de duas professoras com relação a aspectos considerados importantes no âmbito da formação inicial e continuada de professores, que se articule à realidade cultural dos alunos: “Gostei tanto de ter uma licencianda aqui, no ano passado, durante a prática de ensino dela... Ela me trouxe textos que discutiam na faculdade, e veio com tantas novidades... Acho que isso é a melhor coisa para nós, na escola...”; “A formação inicial... não sei o que se pode fazer... mas na formação continuada, tem que ser algo diferente... alguma coisa que parta da nossa realidade, dos nossos problemas, junto conosco...”.

Estas colocações parecem corroborar a necessidade apontada por autores trabalhados no referencial teórico do estudo em se proceder a uma interlocução teoria-prática em cursos de formação docente, contando

com o estágio supervisionado como um possível espaço de articulação formação inicial-formação continuada de professores, permitindo não só uma inserção do futuro professor na realidade cultural dos alunos e professores daquela escola, como também oferecer a oportunidade de trazer, para os docentes da mesma, subsídios acadêmicos para a reflexão sobre suas representações e seu saber cotidiano.

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e do saber docentes no cotidiano escolar constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais.

Recebido para publicação em janeiro de 1999.

PUPIL'S CULTURAL BACKGROUNDS AND TEACHER'S PERCEPTIONS:
REFLECTING ABOUT TEACHER EDUCATION FOR CULTURAL DIVERSITY

ABSTRACT: In a context of unequal sociocultural relationships in society, school has produced the exclusion of the groups whose cultural backgrounds do not match the prevailing ones. Based on the literature in the area and on an ethnographical case study carried out in a public primary school, the present research aims to: discuss different approaches for teacher education in a multicultural society; identify the cultural backgrounds of the pupils who go to school, according to teacher's perceptions in everyday schooling; pinpoint pedagogical practices which foster the expression of cultural diversity; and incorporate such reflections in proposals and suggestions for teacher's education aimed at the celebration of cultural plurality and at a project of changing school failure.

Key words: Initial and continuing teacher education; Cultural diversity; Multicultural education; Teacher's perceptions; Intercultural perspective.

Referências bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais de meninos de rua. *Educação & Realidade*, vol. 22, nº 1, 1997, p. 183-208.
- ANDRÉ, M.E.D.A. "O papel mediador da pesquisa no ensino da didática". In: ANDRÉ, M.E.D.A. & OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.), *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

- BARCELOS, L.C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, ago. 1993, nº 86, 1993, p. 15-24.
- BROADFOOT, P. et al. Teachers and change: A Study of primary school teacher's reactions to policy changes in England and France. Paper presented at the 16th. Comparative Education Society in Europe Conference. Copenhagen, June 1994, p. 26-30.
- CANDAU, V.M.F. Educação escolar e cultura(s). *Tecnologia Educacional*, jul./ago. 1995, vol. 22, nº 125, 1995, p. 23-28.
- _____. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V.M.F. (Org.), *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.
- CANEN, A. Teacher education in an intercultural perspective: A parallel between Brazil and the UK. *Compare*, 1995, vol. 25, nº 3, p. 227-237.
- _____. Teacher education and competence in an intercultural perspective: Some reflections in Brazil and the UK. Tese de PhD, Department of Education, University of Glasgow, 1996.
- _____. "Formação de professores e diversidade cultural." In: CANDAU, V.M.F. (Org.), *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- _____. Competência pedagógica e pluralidade cultural: Eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, 1997b, nº 102, p. 89-107.
- COUTINHO, J.M. Multiculturalismo já. *Jornal do Brasil*, 13 out. 1996.
- CRUZ, C.H. Influências da pós-modernidade na escola. *Revista de Educação AEC*, out./dez. 1993, vol. 22, nº 89, p. 99-125.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. "Major paradigms and perspectives". In: DENZIN, N. K. & LINCOLN Y.S. (Orgs.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 99-104.
- EARP, M.L.S. "Infância, pobreza e educação: O Projeto Alunos Residentes em Cieps". In: FRANCO, C. & KRAMER, S. (Orgs), *Pesquisa e educação: História, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1997, p. 181-200.

- EGGLESTON, J. "Educating teachers to combat inequality". In: VERMA, G.K. (Org.), *Inequality and teacher education: An international perspective*. London: The Falmer Press, 1993, p. 6-14.
- GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(S) (1997), Banco de Dados. PUC-Rio, mar. 1997.
- GILLBORN, D. "Racism and education: Issues for research and practice". In: BROWN, S. & RIDDELL, S. (Orgs.), *Class, race and gender in schools: A new agenda for policy and practice in scottish education*. Glasgow: GNP Booth, for the Scottish Council for Research in Education, 1993, p. 25-37.
- GOUVEA, M.C.S. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, nº 86, 1993, p. 48-54.
- GRANT, N.D.C. Some problems of identity and education: A comparative examination of multicultural education. *Comparative Education*, vol. 33, nº 1, 1997, p. 9-28.
- GRIGNON, C. "Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular". In: SILVA, T.T. (Org.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HUBERMAN, M. "O ciclo de vida profissional dos professores". In: NÓVOA, A. (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- KHAN, S. Bilingualism and the curriculum. *Multicultural Teaching*, vol.13, nº 1, 1994, p. 17-21.
- KRAMER, S. Questões raciais e educação: Entre lembranças e reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, maio 1995, p. 66-71.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995b.
- LELIS, I.A.O.M. A polissemia do magistério: Entre mitos e histórias. Tese de Doutorado, PUC-Rio, 1996.
- LUCINDA, M.C. População negra e educação: Dilemas e propostas. Projeto Novamérica, PUC-Rio, 1996 (mimeo).
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º Grau: Uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.

- MOREIRA, A.F. "O currículo como política cultural e a formação docente". In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.), *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NÓVOA, A. "Os professores e as histórias de sua vida". In: NÓVOA, A. (Org.), *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAES DA SILVA, I. & VASCONCELOS, M. "Questões raciais e educação: Um estudo bibliográfico preliminar". In: KRAMER, S. (Org.), *Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1997, p. 38-66.
- RANSON, S. The future of education research: Learning at the centre. *British Educational Research Journal*, 1996, vol. 22, nº 5, p. 523-536.
- SACRISTÁN, J.G. "Currículo e diversidade cultural". In: SILVA T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.), *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOARES, M.B. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 1995, nº 0, p. 5-16.
- SPINDLER, G. & SPINDLER, L. "Cultural process and ethnography: An anthropological perspective". In: LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L. & PREISSE, J. (Orgs.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London: Academic Press, 1992, p. 53-92.
- TARDIFF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Têoria & Educação*, 1991, nº 4, p. 215-233.
- TEIXEIRA, I. "Os professores como sujeitos socioculturais". In: DAYRELL, J. (Org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 179-194.
- TOMLINSON, S. *Multicultural education in white schools*. London: B.T. Gatsford, 1990.
- VALENTE, A.L. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, 1995, p. 40-50.