

Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas

Being a teacher today: new confrontations between knowledges, cultures and practices

Ser profesor/a hoy: nuevas confrontaciones entre saberes, culturas y prácticas

VERA MARIA FERRÃO CANDAU*



RESUMO – Nos últimos anos tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes do trabalho docente, assim como sobre as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores e educadoras. Os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre a problemática atual educação brasileira. Este artigo tem como foco analisar alguns desafios que os professores e o trabalho docente estão chamados a enfrentar na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade. Parte da crise atual da educação escolar para discutir as relações entre culturas, multiculturalismos e educação na sociedade atual. Assume a importância da interculturalidade e apresenta algumas implicações desta perspectiva para o cotidiano escolar e a formação de professores. Está produzido no contexto das pesquisas que vimos realizando através do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio), com o apoio do CNPq.

Palavras-chave – Identidade profissional. Formação docente. Interculturalidade.

ABSTRACT – In recent years, there has been intense discussion about building the teachers' professional identity and the components of the teaching work, as well as questions related to educators' formation, both, initial and continued, placing teachers in the center of controversy about the current set of problems in Brazilian education. This article focuses the analysis of the challenges that teachers and the teaching work are called to face before the requirement of resignification of the contemporary school. It starts from the current crisis in the school education to discuss the relationship between cultures, multiculturalism and education in the present day society. It assumes the importance of the interculturality and introduces the implications of this perspective for the quotidian of the school and teachers' formation. It was produced within the context of the researches of the Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), from Post-Graduation in Education of PUC-Rio, with the support of CNPq.

Keywords – Professional identity. Teacher education. Interculturality.

RESUMEN – En los últimos años ha sido intensa entre nosotros la discusión sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores/as y los componentes del trabajo docente, así como sobre las cuestiones relativas a la formación, tanto inicial como continuada de los educadores y educadoras. Los profesores y profesoras están en evidencia y en el centro de las controversias sobre la problemática actual de la educación brasileña. Este artículo tiene como foco analizar algunos desafíos que los profesores/as y el trabajo docente están llamados a enfrentar en la perspectiva de la exigencia de re-significación de la escuela en la contemporaneidad. Parte de la crisis actual de la educación escolar. Discute las relaciones entre culturas, multiculturalismos y educación en la sociedad actual. Asume la importancia de la interculturalidad y presenta algunas implicaciones de esta perspectiva para el cotidiano escolar y la formación de profesores/as. Está producido en el contexto de las investigaciones que venimos realizando a través del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC, vinculado al programa de posgrado en educación de la PUC-Rio, con el apoyo del CNPq.

Palabras clave – Trabajo docente. Educación escolar. Formación de profesores. Educación y multiculturalismos.

* Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Madrid, Espanha) e Professora na Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). *E-mail*: <vmfc@puc-rio.br>.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido intensa entre nós a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores e os componentes do trabalho docente, assim como as questões relativas à formação tanto inicial como continuada dos educadores. Multiplicam-se congressos, seminários, mesas-redondas, fóruns, e publicações sobre esses temas. Talvez possamos afirmar que nunca houve tanta inquietude em relação a esta problemática. Exaltados, às vezes romanticamente, ou negados e acusados de serem os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes nacionais e internacionais, os professores estão em evidência e no centro das controvérsias sobre a problemática atual educação brasileira.

O magistério foi considerado durante muito tempo uma profissão valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho adequadas. O salário dos professores era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escasso. No entanto, esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

Esta não é a situação que vivemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas.

Partimos do ponto de vista de que não se pode desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje. Em uma época de crise generalizada, em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, o sentido da educação precisa ser ressignificado. Em tempos em que novos desafios nos interpelam, as respostas já definidas e experimentadas não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividades e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que vivemos,

Acreditamos que o mal-estar presente nas nossas escolas, entre os educadores, assim como entre os alunos,

exige que nos defrontemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização.

É neste horizonte de preocupações que nos situamos. Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural.

Este artigo tem como foco analisar alguns desafios que os professores/as e o trabalho docente estão chamados a enfrentar na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade. Está produzido no contexto das pesquisas que vimos realizando através do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), com o apoio do CNPq, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

A ESCOLA: ENTRE A ‘TRADIÇÃO’ E A REINVENÇÃO

A problematização do sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído é recorrentes na reflexão pedagógica das últimas décadas. No entanto, em geral, se situa numa perspectiva reformista, que enfatiza a necessidade de uma renovação da educação para sua melhor adequação à sociedade hegemônica.

A partir dos anos noventa, multiplicam-se as propostas curriculares, assim como as tentativas de modificar a formação de educadores para que estejam em maior sintonia com os considerados “novos tempos”, marcados pela globalização, pelas exigências do desenvolvimento econômico e pelo impacto das tecnologias da informação e da comunicação, particularmente das digitais.

No entanto, vários autores amplamente reconhecidos situam a crise da educação escolar em um nível mais profundo e radical. A posição de François Dubet (2011) nos parece que é representativa desta posição, com a qual nos identificamos:

Em todos os lugares e não somente na escola, o programa institucional [republicano] declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical, a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam.

A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje

somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade. (p. 299).

A escola, tal como a vivenciamos na atualidade, é certamente uma das instituições mais representativas da modernidade. Tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática. Para tal, encara os sujeitos da educação como iguais e chamados a adquirir uma cultura comum, fortemente valorizada para a construção de uma identidade nacional.

Referindo-se concretamente ao contexto latino-americano, afirma a educadora Emilia Ferreiro (2001, apud LERNER, 2007):

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro* (FERREIRO apud LERNER, 2007, p. 7; o grifo é nosso).

Partimos dessa provocação de Emilia Ferreiro e acreditamos que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas exige que enfrentemos a questão não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização. Pensamos que a crise da escola se situa em um nível mais profundo, questiona o próprio modelo de sociedade em que se situa, marcado pela modernidade em questão e a emergência de novos modelos de sociedades e sujeitos, na

perspectiva do que se vem chamando pós-modernidade, expressão certamente polissêmica mas carregada de inquietudes e novas problematizações. Nessas abordagens a temática das diferenças constitui um dos seus eixos centrais.

CULTURA/S, MULTICULTURALISMOS E EDUCAÇÃO

Muitas e diversificadas são as leituras sobre o mundo atual. Diversas as perspectivas e ênfases. No entanto, é possível afirmar que é cada vez mais convergente a afirmação de que a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental da contemporaneidade. Stuart Hall (1997, p. 97) é especialmente incisivo nesta perspectiva:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Se esta afirmação não pode ser plenamente comprovada na atual conjuntura internacional, não deixa de salientar uma realidade cada vez mais presente no nosso mundo. As lutas pelo poder adquirem cada vez mais um caráter cultural e não podem ser reduzidas à sua dimensão material. Talvez seja possível afirmar que a dimensão física e a simbólica encontram-se inter-relacionadas e não podem ser dissociadas. Nesta mesma perspectiva situa-se Boaventura Souza Santos (2003) quando afirma:

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas (p. 33).

No âmbito educacional, a relevância das questões culturais tem adquirido cada vez maior destaque. Citaremos apenas dois exemplos que nos parecem especialmente significativos. O primeiro relaciona-se com a questão do uso do véu das meninas muçulmanas nas escolas públicas francesas e a repercussão desta problemática em diferentes partes do mundo. Segundo Alain Touraine (2004):

O debate que se instalou na França sobre a proibição dos alunos das escolas públicas usarem sinais exteriores de sua filiação religiosa ou política provocou, no país e no mundo inteiro, uma reação maior e mais apaixonada do que era de se esperar. O que indica tratar-se de um problema da maior importância. Para a minha geração, os temas das discussões públicas eram definidos e analisados num marco socioeconômico. Falava-se de classes sociais, desigualdades entre categorias sociais e regiões, desenvolvimentismo ou monetarismo, etc. Ninguém colocaria em primeiro plano, principalmente nos países ocidentais, tanto no norte e no sul, preocupações com problemas religiosos, tal como hoje se apresentam na França (p. 10).

Outro exemplo que gostaríamos de mencionar refere-se à discussão acalorada que a implantação de políticas de ação afirmativa tem suscitado entre nós, especialmente quando referidas a questões étnicas. Para se trabalhar estas questões, o papel da educação é fundamental, pois incide no imaginário coletivo, nas mentalidades, nas representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade e nos colocam diante da necessidade de aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura/s.

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Partindo dessas afirmações básicas, podemos nos perguntar: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber estas relações? Por que se fala e se discute tão acaloradamente hoje sobre as relações entre educação e cultura/s? Que especificidade esta problemática tem na atualidade?

Uma primeira aproximação a esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos, de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas, que têm analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação,

especialmente presente no que designamos como *cultura escolar* e *cultura da escola* (FORQUIN, 1993).

Nesta perspectiva, afirma José Gimeno Sacristán (2001):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pró-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...]. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (p. 123-124).

Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que a questão das diferenças se faça cada vez mais presente.

Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura/s diz respeito a uma concepção diferente da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Para Angel Perez Gómez (1994, 2001), a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que

constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003):

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões identitárias que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, nos atrevemos a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo *conservador*, *liberal*, *celebratório*, *crítico*, *emancipador*, *revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais. Nesse sentido, consideramos imprescindível para avançar na reflexão que estamos realizando explicitar a concepção que privilegiamos ao tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo.

No contexto do presente trabalho, vamos nos referir unicamente a três perspectivas que consideramos fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural nem todos têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se coloca em questão a matriz estrutural da sociedade. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se problematize o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Segundo Peter McLaren (1997, p. 115), “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura”.

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista. Esta abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, favorecer espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. É então privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Estas duas posições são as mais desenvolvidas nas sociedades em que vivemos, particularmente a primeira. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que, em geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, situamo-nos na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, básica, é a promoção deliberada da interação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas.

Para Kwame Anthony Appiah (2012),

Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado, e portanto digno de respeito mútuo. Isso não significa que não podemos discordar. Por um lado, não podemos ser apenas relativistas generalizadores e achar que tudo que acontece na humanidade é correto e bom. Por outro, não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem seja esse “nós”. Temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro (p. 3).

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaríamos de assinalar diz respeito ao fato de esta perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto da nossa sociedade. A perspectiva intercultural afirma essa relação, é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

PERSPECTIVA INTERCULTURAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo presente o tratado nos itens anteriores, propomos alguns elementos na perspectiva da reinvenção

da escola que consideramos importante sejam introduzidos nas práticas escolares e nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da *construção da nossa própria identidade cultural*, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

Em nossa atividade docente orientada à formação de educadores, temos proposto em várias ocasiões exercícios orientados a esta tomada de consciência. São bastante frequentes as afirmações *nunca pensei na formação da minha identidade cultural*, ou mesmo, *me considero uma órfã do ponto de vista cultural*, usadas por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua identidade cultural. A socialização entre os educadores dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas.

Outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*. As relações entre *nós* e os *outros* estão muitas vezes carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: Quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*?

Nossa maneira de situarmo-nos em relação *aos* outros está construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria *nós* todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os *outros* são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc.

Também na educação estas questões se manifestam e têm-se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Estão presentes quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos alunos; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos, considerando que uns são melhores que os outros, têm maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores, situamo-nos diante dos alunos, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando ao reconhecer determinados grupos culturais promovemos uma visão estereotipada e folclórica de seus universos culturais caracterizados *por um percurso turístico de costumes, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares* (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 171).

Um terceiro aspecto refere-se ao modo de conceber a prática pedagógica. Através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas. Estamos propondo que assumamos as lentes de encará-las como processos de *negociação cultural*. Este olhar tem inúmeras implicações. Explicaremos algumas delas:

- **Desvelar o daltonismo cultural presente nas escolas**

Esta é uma expressão utilizada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999) que assim a descrevem:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de “ver” este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de “daltonismo cultural” (p. 56).

Esta analogia está orientada a salientar a importância de se desvelar os processos de construção deste *daltonismo cultural*, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa. Uma das implicações mais perversas para os alunos, principalmente aqueles

oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso escolar e na multiplicação de manifestações de desconforto e mal estar em relação à escola.

O *daltonismo cultural* dos professores pode estar sendo provocado, mesmo quando estes são conscientes das diferenças culturais presentes na sua sala de aula por, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, considerar que a maneira mais adequada de agir seja centrar-se predominantemente no grupo considerado padrão, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um dado que não incide na dinâmica escolar. No entanto, para Jean Claude Forquin (2000):

[...] um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (p. 61).

Ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula.

- **Evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos**

Outro elemento fundamental neste processo relaciona-se com a concepção de conhecimento com que operamos na escola. Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, de caráter essencialista, que concebe o conhecimento como um acúmulo de fatos e conceitos, de verdades que, uma vez constituídas, se estabilizam, adquirem legitimidade social e são inquestionáveis. Esta constitui uma realidade que não costuma ser questionada.

A educação escolar como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da

universalidade. No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral.

A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes. Exige desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Introduz-se assim o relativismo na nossa leitura dos conteúdos curriculares, o que nos desestabiliza como educadores, obrigando-nos a repensar nossas escolhas, nossa seleção de conteúdos curriculares e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos.

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Ao mesmo tempo, exige reconhecer que a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos coerentes com a interculturalidade. Nesta perspectiva, trabalhar o *cruzamento de culturas* presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada.

- **Promover experiências de interação sistemática com os *outros***

Os *outros*, os *diferentes*, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas também afetivas e simbólicas entre as diferentes pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, etc.

Estes processos também se dão no contexto escolar, e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão mútuas, que podem chegar a diversas formas de violência. Concebemos o professor como um mediador

na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os *outros*, sem caricaturas nem folclorização. Trata-se também de estimular que nos situemos como *outros*, os *diferentes*, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecendo mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos. Nessa perspectiva, é necessário ultrapassar toda visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe.

- **Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural**

Nesta perspectiva, a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes, de uma maneira direta ou indireta. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo no entanto maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. Para Beatriz Sarlo (2004, p. 120-121):

Se afirma que a escola não se preparou para a chegada da cultura audiovisual. Nem os programas, nem as burocracias educativas se modificaram com uma velocidade comparável com as transformações ocorridas nos último trinta anos. Tudo isto é verdade. A questão não passa somente pelas condições materiais de equipamento, que as escolas mais ricas, de caráter privado, podem encarar e, em muitos casos, realizam plenamente. Comprar uma televisão um videocassete e um computador, no entanto, pode ser um grande obstáculo para as escolas mais pobres (que são milhares) em qualquer país latino-americano. Suponhamos, de qualquer modo, que a Sony e a IBM decidissem praticar a filantropia numa escala gigantesca. Apesar de tudo, o problema que gostaria de colocar continuaria presente, porque, exatamente, não se trata somente de uma questão de equipamento técnico e sim de mutação cultural.

Os educadores estão imersos nesta mutação, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, mas também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as questões relativas às diferenças e ao multiculturalismo adquirem especial relevância. Entre as diversas concepções do multiculturalismo, optamos pela intercultural, por considerá-la a que responde melhor à construção de uma sociedade e de práticas educativas democráticas, que articulem igualdade e diferença.

Procuramos neste artigo afirmar uma concepção dos professores como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores.

Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade.

REFERÊNCIAS

APPHIAH, Kwame Anthony. Entrevista. Caderno Prosa. **O Globo**, 5 jan. 2012.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

FORQUIN, Jean Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n.73, dez. 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Coord.). **Educación para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

LERNER, Delia. Ensenar en la diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. **Lectura y Vida – Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003.

PEREZ GOMEZ, Angel I. La cultura escolar en la sociedad postmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 225, 1994.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida posmoderna**. Buenos Aires: Planeta, 2004.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. “Levantando a pedra”; da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TOURAINÉ, Alain. O véu e a lei. Caderno MAIS. **Folha de S. Paulo**, 11 jan. 2004.

Artigo recebido em setembro 2013.

Aprovado em novembro 2013.