

# Formação de Professores: Diálogo das Diferenças

Ana Canen\*

## RESUMO

A formação de professores em uma perspectiva de diálogo das diferenças justifica-se na medida em que a escola brasileira atua em uma sociedade multicultural, em que a diversidade de universos sócio-culturais de grande parte da população é ignorada em práticas pedagógico-curriculares homogeneizadoras. O fracasso escolar, bem como a presença de atitudes preconceituosas contra aquelas parcelas cujos universos sócio-culturais não correspondem aos dominantes remete à importância de se fomentar atitudes de tolerância e apreciação à pluralidade cultural, em futuras gerações. O presente artigo procura discutir pressupostos teóricos e desdobramentos práticos no cotidiano escolar em termos de conteúdos específicos, metodologia dialógica e avaliação diagnóstica, na perspectiva do diálogo

das diferenças. À luz destas considerações, analisa também algumas das propostas na área apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, argumentando pela necessidade de uma formação inicial e em serviço de professores para que a perspectiva intercultural traduza-se nas práticas pedagógicas cotidianas.

## 1. Introdução

Ao indagar-se a estudantes acerca do que esperam encontrar em cursos de formação de professores, as respostas tendem a revelar o predomínio de uma concepção ligada ao domínio de métodos e técnicas de ensino: como utilizar melhor o quadro de giz, como manter a disciplina em sala de aula, como construir instrumentos de avaliação. A esta concepção predominantemente técnica, uma outra de cunho psicológico também pode aparecer: neste sentido, espera-se "adaptar" as

**Ana Canen**

*PhD, Department of Education, University of Glasgow, Escócia;*

*Professora Adjunta da*

*Faculdade de Educação, UFRJ;*

*Pesquisadora do PROEDES.*

(\*) Filiação Institucional: Professora Adjunta, Faculdade de Educação, UFRJ.

técnicas estudadas às fases do desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos. Observa-se que, neste caso, "alunos" são entendidos como um conceito abstrato, admitindo-se de forma implícita que todos seguem as mesmas etapas de desenvolvimento cognitivo, independentemente do contexto sócio-cultural em que estejam imersos.

Qual seria o problema de proporcionar cursos de formação docente nos moldes assinalados? Em primeiro lugar, a partir do momento em que se prepara o/a professor/a para lidar com uma categoria abstrata - "alunos", sem que se discutam as condições concretas de vida em que diferentes grupos de alunos se situam no tecido sócio-cultural, parte-se logo de saída de um pressuposto: o da homogeneidade da nossa sociedade. A partir daí, uma série de decorrências em termos de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação passam a se configurar no cotidiano da escola: os métodos de ensino são os mesmos, a linguagem empregada não leva em conta os universos lingüísticos dos alunos, os conteúdos são tratados como um conjunto de informações a serem memorizadas e a avaliação é vista como um momento final, de classificação dos alunos em "aprovados" ou "reprovados". As altas taxas de reprovação dentro do esquema brevemente exposto aqui já são notórias.

Claro está que esta reprovação não é culpa exclusiva da escola ou de cursos de formação de professores. Entretanto, um olhar para dentro da escola concebida nos moldes "homogeneizadores" permite que afirmemos que ela pode contri-

buir decisivamente para legitimar o fracasso escolar. Basta, para isso, lembrarmos que o/a professor/a é dotado/a de um poder: o de aprovar ou reprovar seus alunos. Se sua prática pedagógica baseia-se no silenciar das diferenças, é bem provável que apenas aqueles cujos padrões culturais correspondam ao veiculado pela escola sejam aprovados.

Entretanto, de onde surgiu esta idéia de uma escola homogeneizadora? É possível formar professores para práticas docentes que dialoguem com as diferenças e contribuam para minimizar o fracasso escolar? Que pressupostos teriam estas práticas transformadoras? Elas seriam válidas também em escolas de clientela aparentemente "homogênea" em termos sociais, econômicos e culturais? Como poderiam estas práticas ser traduzidas em métodos, técnicas, seleção do conteúdo e avaliação no cotidiano escolar voltado ao diálogo com as diferenças?

Estas indagações norteiam o presente artigo, que propõe um novo olhar para a formação de professores: um olhar que perceba as diferenças, que se afaste de um "ideal" de criança branca, classe média, de gênero masculino e padrões culturais únicos e acolha, de braços abertos, a riqueza da diversidade cultural.

Para isto, em um primeiro momento, discutiremos o caráter multicultural de nossa sociedade e os efeitos de uma escola que desconhece esta realidade na produção do fracasso escolar e na perpetuação de formas de discriminação contra grupos sócio-culturais não-dominantes. Em seguida, propomos formas de se trabalharem alguns conteúdos específicos

e a avaliação, levando-se em conta a pluralidade cultural. A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) efetuada na última parte buscará detectar em que medida a preocupação em articular práticas docentes à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos a ela relacionados está evidenciada nas mais recentes políticas curriculares nacionais para a escola fundamental.

Argumentamos que a formação inicial e em serviço de professores na perspectiva do diálogo das diferenças constitui pedra de toque para que intenções de transformar a escola em um espaço democrático de valorização da pluralidade cultural se traduzam em práticas concretas no cotidiano escolar.

## **2. Educação universal- educação multicultural: possível articulação para a escola brasileira?**

Embora a diversidade cultural brasileira seja reconhecida já há algum tempo, uma conscientização acerca de mecanismos de discriminação contra grupos étnicos e culturais em seu interior tem sido mais recente. O mito da democracia racial, por exemplo, tem sido pouco a pouco derrubado por reportagens que revelam, de forma contundente, episódios de racismo e discriminação sofridos por grupos nos mais diversos campos de atuação na sociedade. A queima de um índio pataxó por meninos de classe média-alta, em Brasília, para citar um exemplo, soou fundo nas consciências de todos. As pa-

lavras dos jovens envolvidos justificando seu crime por um desconhecimento de que se tratava de um índio (pensaram que era "apenas" um mendigo), ainda torna mais visível a presença do preconceito, seja ele contra o pobre, o índio, o negro, o velho, ou outros excluídos do poder sócio-econômico e cultural.

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados. Falar em diversidade cultural implica, necessariamente, falarmos em relações de poder na sociedade. Conforme analisado por autores tais como *Canen (1997a)*, *Candau (1997b)* e *Grant (1997)*, são estas relações que resultarão na valorização de padrões culturais dominantes, tidos como "certos" e "superiores", em detrimento das diversas vozes presentes na sociedade e ausentes em nossas práticas pedagógico-curriculares. São estas mesmas relações desiguais de poder que estarão à base dos preconceitos e estereótipos contra aqueles excluídos do acesso aos bens econômicos e culturais disponíveis.

Podemos afirmar que nossa escola tem sido voltada para a homogeneização cultural, tanto nos conteúdos veiculados como nas formas pelas quais tais conteúdos são trazidos a nossos alunos. Trabalha-se com padrões culturais dominantes - a "cultura oficial", sem que se busque identificar esta mesma "cultura oficial" como uma seleção possível, mas certamente não a única, no espectro de pa-

drões culturais na sociedade. Ao mesmo tempo, ignora-se a participação de diferentes vozes em termos de gênero, raça e cultura na própria produção do conhecimento, nas mais diferentes áreas do saber. A linguagem utilizada é a "oficial", sem que se aprofunde na contribuição de culturas tais como as afro e indígena na própria constituição desta mesma língua. Ao mesmo tempo, não se busca também compreendê-la como uma forma possível de comunicação, ao lado de dialetos, acentos e sotaques presentes na língua que se fala em nosso país. No plano das interações sociais, episódios de racismo em recreios, ou em sala de aula, imagens estereotipadas do negro e do índio em livros didáticos e outros fenômenos presentes no cotidiano escolar são praticamente ignorados, ou tratados de forma isolada, sem que se articulem as práticas pedagógico-curriculares a uma postura de valorização da pluralidade cultural e desafio a estereótipos e preconceitos.

Por que será que isto ocorre? De onde surge esta escola homogeneizadora? Na verdade, a idéia de uma sociedade composta de indivíduos e não de grupos sócio-culturais em conflito tem predominado no pensamento educacional liberal desde os tempos da Revolução Francesa. Neste sentido, a escola dentro desta perspectiva, parte da idéia de que todos têm condições de aprender e a escola premiará os que tiverem mais empenho, mais aptidão e se esforçarem mais. Esquece-se, neste tipo de raciocínio, que os alunos não estão em igualdade de condições ao chegarem à escola: a diversidade de contextos sociais, econômicos e culturais dos diferentes grupos faz com

que, em uma escola monocultural, apenas aqueles ligados às camadas dominantes da população tenham alguma chance de sucesso. A globalização deste final de milênio, com o avanço das tecnologias, do consumismo, da supervalorização do mercado e do bombardeio de imagens e valores homogeneizadores nos diferentes meios de comunicação de massa parecem confirmar, ainda mais, a tendência a abafar as identidades sócio-culturais específicas.

Entretanto, considerando-se nosso espaço de atuação - a escola - é possível fazer diferente? Partimos do pressuposto que sim. Este pressuposto baseia-se na idéia de que, embora um quadro sombrio tenha sido retratado até agora, a realidade é dinâmica e comporta tensões e contradições. Neste sentido, ao mesmo tempo em que o silêncio da dimensão multicultural da sociedade predomina no dia-a-dia da escola, a perplexidade de professores e professoras frente a situações para as quais não foram preparados, bem como iniciativas de alguns deles no sentido de conhecer melhor os universos culturais de seus alunos podem indicar caminhos para a transformação da escola. Trabalhar com formação de professores, tanto inicial como em serviço, tendo presente a diversidade cultural, pode contribuir substancialmente para o preparo de professores e professoras sensibilizados para a importância de suas práticas na formação de futuras gerações nos valores da tolerância, respeito e apreciação à pluralidade cultural. Ao mesmo tempo, tal sensibilização poderá representar um fator crucial para que as práticas docen-

tes levem em consideração os universos culturais de seus alunos, tornando o que se ensina mais significativo e relevante para eles e contribuindo, desta forma, para a minimização do fracasso escolar.

Não se quer, com isto, defender um relativismo ou uma equiparação do processo educacional a um processo de aculturação a-crítica, em que todas as características e dimensões de culturas diversas sejam aceitas e incorporadas em práticas pedagógico-curriculares. O reconhecimento de todos os grupos como produtores culturais, na medida em que modificam e moldam práticas culturais em hibridizações constantes, implica desafios para a educação voltada à diversidade cultural. Como trabalhar, por exemplo, com padrões culturais que fomentem discriminações contra a mulher, o negro e/ou outros coletivos sócio-culturais? Esta questão, sem dúvida complexa, remete ao questionamento ao dualismo "educação universal-educação multicultural" que vem polarizando as discussões na área. Apoiando-nos em Siegel (1997), propomos que, mais do que posições antagônicas, universalismo e multiculturalismo mantêm uma relação dialética, na medida em que as próprias razões para a adesão a propostas multiculturais, tais como a tolerância, o respeito e o desafio a preconceitos, são de ordem moral e universal, o que torna a educação multicultural compatível com uma epistemologia universalista.

Ao pautar a educação multicultural em tais pressupostos universais, a questão anteriormente formulada concernente a padrões discriminatórios no interior de práticas culturais específicas ganha uma

nova perspectiva de análise. Mais do que utilizá-la como estigma associado aos grupos sócio-culturais onde tais padrões se verificam, trata-se de contextualizar, compreender e desconstruir os estereótipos que os informam, buscando identificá-los também na história de civilizações e culturas onde tais padrões seriam, teoricamente, inaceitáveis (tais como a escravidão de negros e o holocausto perpetrado pelos nazistas).

Traduzindo-se a dialética educação universal-educação multicultural para o âmbito das práticas curriculares, autores tais como Tomlinson (1990) afirmam que a educação para a diversidade cultural independe de uma adoção de currículos culturalmente diferenciados. Ao imbuírem-se de uma perspectiva de sensibilização à pluralidade cultural e aos valores morais universais à base de sua proposta, tal perspectiva pode impregnar diretrizes curriculares existentes. Nesta mesma linha, Santomé (1997, p.18) afirma que "todas as disciplinas possuem aspectos em seus conteúdos que permitem prestar atenção às questões de justiça social e diversidade ...".

Desta forma, podemos dizer que partimos de um argumento básico: em uma sociedade multicultural como a nossa, onde a diversidade de grupos étnico-culturais e sociais é reconhecida, há que se promover uma sensibilização em professores e futuros professores para a necessidade de se trabalhar currículos e práticas pedagógicas que levem em conta esta realidade. Uma dupla justificativa sustenta tal argumento: por um lado, o pressuposto do monoculturalismo cala a

diversidade de vozes e afasta do sistema de ensino grande parte da nossa população (o fracasso escolar atinge justamente aqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes). Por outro lado, promover uma educação para a diversidade cultural contribui para a formação de cidadãos nos valores universais de tolerância, respeito e apreciação para a diversidade cultural.

Entretanto, como viabilizar, no cotidiano escolar, as idéias acima? Nossa próxima seção irá discutir este ponto.

### 3. Dialogando com as diferenças: perspectivas de trabalho

Reconhecer o caráter multicultural da sociedade e a necessidade de promover práticas docentes que valorizem esta pluralidade e combatam preconceitos e estereótipos é um ponto de partida importante para a transformação da escola (Candau, 1997b; Canen, 1997a; Grant, 1997; Burtonwood, 1996). Entretanto, diferentes posturas teóricas e metodológicas podem advir no trabalho com a diversidade cultural. No contexto do presente trabalho, faremos menção a uma dupla perspectiva que normalmente se apresenta para o professor que quer articular sua prática à perspectiva da diversidade cultural, quais sejam: a aceitação cultural e a conscientização cultural, também chamada de perspectiva intercultural crítica (Canen, 1997a). Na perspectiva de aceitação, a diversidade cultural é vista em termos de conhecimento de práticas culturais de grupos sócio-culturais distintos. Trata-se, nesta perspectiva, de levar alu-

nos a conhecerem o folclore, a culinária, os hábitos e padrões de outras culturas e etnias, de forma a promover o conhecimento de outros grupos, melhoria das relações interpessoais e a aceitação da diversidade cultural. Um exemplo de uma atividade nesta linha pode ser uma "feira de culturas", em que alunos são requisitados a trazerem informações e pratos típicos de diferentes povos. Embora esta dimensão seja relevante para se buscar relações interpessoais menos preconceituosas com referência à pluralidade cultural, ela não aborda as raízes das desigualdades e dos estereótipos que atingem os grupos cujas "comidas típicas" se estão apresentando na feira.

A segunda abordagem - conscientização ou perspectiva intercultural crítica - busca incorporar a idéia da aceitação a uma postura que vai tentar justamente trabalhar diretamente com os preconceitos, velados ou explícitos, com relação à pluralidade cultural e à desigualdade a ela associada. Neste sentido, a "feira de culturas" mencionada anteriormente pode ser um ponto de partida para outras discussões, em que irá se buscar entender o papel dos diferentes povos no decorrer da História, de que forma têm participado nas relações de trabalho e de distribuição de renda, até que ponto têm sido tratados como cidadãos em uma sociedade democrática, em que medida têm tido acesso aos bens materiais e culturais disponíveis, e assim por diante. Além do mais, as atividades promovidas em sala irão buscar extrair, a partir dos alunos, atitudes e possíveis preconceitos com relação a estes grupos, de forma a promover uma dinâ-

mica que ponha a descoberto as discriminações e busque combatê-las. Isto implica trabalhar na compreensão crítica da injustiça social e da não-superioridade de nenhum padrão cultural sobre outro. Dentro da perspectiva de nosso trabalho, acreditamos que a ótica da conscientização ou da perspectiva intercultural crítica irá avançar na articulação das práticas de sala de aula à valorização da pluralidade cultural e à luta pela transformação da desigualdade a ela associada.

Neste ponto, poderemos indagar: como trabalhar conteúdos e métodos de ensino nesta perspectiva? Evidentemente, não há receitas prontas. A sensibilização à diversidade cultural dos alunos concretos com que se depara o/a professor/a no cotidiano escolar, aliada à perspectiva de valorização da pluralidade cultural da sociedade em que vivemos, deverá permear as formas de trabalhar com os conteúdos e os métodos de ensino. Entretanto, algumas idéias, à guisa de reflexões, podem ser levantadas. No processo de conscientização cultural, conteúdos de ensino irão incluir a contribuição das diferentes vozes em sua formação, e o/a professor/a estará atento/a a materiais que estejam veiculando mensagens etnocêntricas, racistas, classistas, sexistas ou outras. Acima de tudo, os conteúdos de ensino deverão levar em conta os saberes de que os alunos são portadores, promovendo um diálogo entre estes e aqueles saberes que a escola é chamada a transmitir.

Neste novo olhar, conteúdos de ensino não são tratados como algo estático, inquestionável, mas sim como uma cons-

trução cotidiana, dialógica. Exemplificando esta postura, no campo da matemática, *Knijnik (1997)* fala dos saberes matemáticos produzidos pelas camadas populares que vivem no meio rural, mais especificamente, dos grupos de sem-terra onde baseou sua pesquisa. Verificando que os métodos de medir seu pedaço de terra diferem daqueles oficialmente utilizados na matemática tradicional, e que tais métodos populares chegam a resultados maiores do que os obtidos de outra forma, a referida autora aponta para a necessidade de se incluir estes saberes em propostas curriculares voltadas à valorização da diversidade cultural no conteúdo de matemática. Em *Ciências, Canen e Vasconcellos (1997)* apontam para a necessidade de se contestar a noção de ciências como um conjunto de verdades fixas e imutáveis, e buscar apresentá-la como um diálogo entre os conhecimentos produzidos pela comunidade científica e os saberes de que os diversos grupos sócio-culturais são portadores. O reconhecimento de que os conhecimentos científicos são provisórios, já que idéias tidas como verdadeiras há alguns anos têm sido contestadas por novas descobertas, visa a fomentar uma atitude de dúvida e pesquisa neste campo do saber. Além do mais, as implicações sociais, culturais e cívicas das ciências farão com que o ensino desta disciplina promova a conscientização crítica acerca da realidade, desafiando a visão de "neutralidade" do saber científico. Um exemplo é fornecido pelas referidas autoras, ao trabalharem em uma oficina pedagógica com professores de ciências da rede municipal de Angra dos Reis. Ao serem indagados sobre os uni-

versos culturais de seus alunos e como poderiam articular o ensino de um determinado assunto de ciências a estes universos, o caso da instalação da usina nuclear em Angra dos Reis aflorou. Os conhecimentos produzidos pela comunidade científica acerca de energia nuclear foram interpretados como relevantes na oficina em pauta, desde que articulados à dimensão cívica de ciências que analisava as conseqüências da usina para a população e os possíveis interesses que motivaram a sua construção e manutenção. Ao mesmo tempo, o impacto cultural da chegada de populações estranhas à comunidade local por ocasião da instalação da usina também foi abordado por ocasião do debate, e os saberes de pescadores e outros grupos locais foram levantados como eixos relevantes na reflexão sobre a questão. Observa-se, desta maneira, que o conteúdo de ciências tratado desta forma apresenta potenciais para se trabalhar em um projeto de conscientização cultural, uma vez que, além de valorizar a diversidade cultural dos diferentes grupos normalmente silenciados em currículos oficiais, também promove uma reflexão crítica sobre processos decisórios em que as vozes destes grupos são silenciadas.

O ensino da língua é também analisado na ótica da conscientização cultural por autores como Canen (1995) e Grant (1997). Neste caso, os referidos autores enfatizam, junto a autores nacionais e estrangeiros, a importância em se promover a "competência lingüística" de alunos, valorizando a diversidade lingüística e dialetal da população, considerada como

riqueza e não como mal a ser extirpado. Isto significa evitar que, em nome de regras gramaticais rígidas e homogêneas, façamos nossos alunos de sotaques e formas de falar diversas se sentirem desprestigiados. Conforme sugerido por autores como Grant (1997), língua é mais do que uma forma de comunicação: ela representa padrões culturais específicos, produzidos por grupos sócio-culturais distintos em momentos histórico-culturais determinados e no interior de práticas sociais específicas. A língua é, pois, um forte laço da identidade pessoal e grupal e, uma vez desvalorizada e desprestigiada pelo/a professor/a, pode causar danos à auto-estima e à própria identidade do/a aluno/a. Entretanto, assim como no conteúdo de ciências e de matemática propunha-se um "diálogo" entre os saberes oficiais e os dos grupos sócio-culturais diversos, esta também é a perspectiva a ser trabalhada no conteúdo da língua portuguesa. No enfoque da conscientização cultural, competência lingüística implica que, ao mesmo tempo em que valorizemos a diversidade lingüística e dialetal, também promovamos o ensino do padrão oficial, de modo a instrumentalizar os diferentes grupos sócio-culturais na linguagem "do poder". No entanto, a forma de propiciar este ensino é a do intercâmbio constante entre os saberes dos grupos e os saberes oficiais. Além do mais, a valorização dos padrões lingüísticos dos grupos sócio-culturais diversos significará que competência lingüística não implicará na eliminação destes padrões em favor do padrão dominante. Trata-se, nesta perspectiva, de dotar os alunos de habilidades comunicativas e lingüísticas que lhe



permitam utilizar o padrão dominante em situações específicas mas que, ao mesmo tempo, lhes permitam (e os incentivem a) "mudar" para a sua própria "língua" em outras ocasiões. Desta forma, além de construir sobre os universos culturais dos alunos, o ensino do padrão dominante não estará minando sua identidade cultural.

Embora longe de esgotar a questão, as ilustrações acima realizadas pretendem ser foco de reflexões, certamente enriquecidas por cada professor/a, em sua prática cotidiana.

Entretanto, quais seriam as formas pelas quais professores sensibilizados para o trabalho com conteúdos na linha da conscientização intercultural poderiam articulá-los aos saberes e universos culturais específicos de seus alunos? Em outras palavras: como conhecer estes saberes e estes universos, no cotidiano escolar? É nesta linha que iremos trabalhar com um conceito controverso em qualquer prática educacional: a avaliação.

#### **4. Avaliação Diagnóstica: uma via possível para o diálogo com as diferenças**

Promover uma educação para a diversidade cultural na perspectiva intercultural crítica ou de conscientização, conforme temos preconizado no presente trabalho, implica uma metodologia de diálogo e pesquisa. Que queremos dizer com isto? Em primeiro lugar, que conteúdos específicos são interpretados como construções cotidianas com os alunos, e que estas construções têm um propósito específico:

o da transformação da desigualdade, o da inclusão (e não mais exclusão) das camadas populares nos bancos escolares, o da preparação de cidadãos críticos e criativos, aptos a compreender a desigualdade sócio-cultural e tentar mudá-la, aptos a desafiar preconceitos e estereótipos que diminuam a condição de cidadãos aos marginalizados do poder sócio-econômico e cultural. Neste sentido, mais do que caminhos prontos, é o diálogo e a pesquisa que deverão nortear a prática docente.

Trata-se de visualizar o/a professor/a como pesquisador/a constante de sua prática, como profissional reflexivo, que busca conhecer cada vez mais os universos culturais de seus alunos, seus saberes lingüísticos, matemáticos e científicos, entendidos como produção social inserida nas práticas de grupos e comunidades de onde provêm. Este conhecimento será vital para que o/a professor/a estabeleça o diálogo entre estes saberes e aqueles que é chamado/a a ministrar, para que promova a ampliação dos universos culturais tanto dos alunos como o seu próprio.

Dentro do conjunto de uma prática educativa concebida na linha intercultural, a avaliação torna-se um processo de suma importância na pesquisa que o/a professor/a realiza com os universos culturais e saberes de seus alunos. Evidentemente, da mesma forma que falamos de modos diferentes de trabalharmos conteúdos e metodologias quando temos em vista uma perspectiva intercultural, também deveremos esclarecer o tipo de avaliação de que estamos falando.

Autores tais como *Broadfoot (1994)*, *Perrenould (1993)*, *Luckesi (1996)* e

Canen (1997b) falam da avaliação diagnóstica como uma das vias para a transformação da escola. Este tipo de perspectiva contrapõe-se à avaliação classificatória concebida na escola homogeneizadora, onde sua função é meramente a de classificar os alunos em aprovados ou reprovados, baseada em testes ou provas ministrados ao final dos períodos em que um ensino de conteúdos não-problematizados tenha sido efetuado. Evidentemente, as distorções deste tipo de avaliação são conhecidas: aqueles dotados de padrões culturais dominantes serão aprovados, ao passo que aqueles grupos sócio-culturais marginalizados do poder econômico-social serão reprovados, literalmente expulsos do sistema.

Entretanto, superando uma avaliação nestes moldes classificatórios, uma perspectiva de avaliação diagnóstica vem se delineando. Não se trata de promover novos instrumentos de avaliação: trata-se de um novo olhar sobre o processo de avaliação. Luckesi (1996), Perrenould (1993) e Canen (1997b), entre outros, apontam para a concepção de avaliação diagnóstica como aquela que irá buscar diagnosticar os universos culturais dos alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, de forma a fazer "ajustes de rota" nas práticas docentes de forma a viabilizar o diálogo com os saberes destes grupos. Assim, ao invés de ser um momento final, a avaliação diagnóstica acompanha todo o processo ensino-aprendizagem: ela faz parte dele, realimentando-o com informações que irão indicar aos docentes os pontos favoráveis e aqueles mais críticos para a manutenção do diálogo saberes culturais/saberes da escola.

Mais uma vez, não se está preconizando um simples levantamento de dados das culturas sem qualquer referencial previamente estabelecido. Reforça-se, neste ponto, a dialeticidade "universalismo-multiculturalismo" proposta por Siegel (1997), também na compreensão da avaliação diagnóstica, onde pressupostos morais universais à base da própria concepção multicultural representam o eixo para as práticas avaliativas propostas, em uma linha intercultural crítica. Broadfoot (1994) fala da avaliação diagnóstica em termos da emergência de um novo paradigma em avaliação no qual a *aprendizagem* (e não mais a *medida da aprendizagem*) constitui seu propósito central. A referida autora enfatiza a urgência desta mudança de paradigma em termos de novos objetivos para o currículo, quais sejam: reter os alunos no sistema de ensino e viabilizar a formação de pessoas que sejam capazes de flexibilidade para desempenhar diferentes funções em suas vidas.

Percebe-se, pois, que quaisquer instrumentos podem ser utilizados neste tipo de concepção: testes, provas, trabalhos em grupo e individuais, fichas de observação dos alunos, etc. A intenção e o diagnóstico, a pesquisa constante, o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Neste processo, a avaliação diagnóstica incide sobre a própria prática do/a professor/a: até que ponto esta prática tem colaborado para romper preconceitos ligados à raça, classe social, gênero, padrões culturais diversificados em alunos? Até que ponto o que este/a professor/a explica tem sido relevante para os universos culturais dos alunos? Até que ponto o

diálogo tem sido bem sucedido? Em que medida os conteúdos específicos têm sido tratados em linguagem compreensível para os alunos? Em que medida estes mesmos conteúdos têm sido articulados aos saberes destes grupos sócio-culturais específicos? Em que medida têm sido articulados às contribuições de grupos normalmente silenciados em currículos (indígenas, classes populares, negros, judeus, mulheres, etc)? A diversidade cultural e a desigualdade a ela associada têm sido trabalhadas nas práticas docentes? Até que ponto mensagens racistas, sexistas e discriminatórias têm sido detectadas nas falas dos alunos? Em que medida materiais didáticos ou formas de trabalhar os conteúdos têm contribuído para isto? Como fazer diferente e desafiar preconceitos? Estes tipos de indagações devem permear os mais diferentes instrumentos de avaliação diagnóstica utilizados pelo/a professor/a no decorrer de sua prática. Neste sentido, ainda que porventura tenha que atribuir "notas" no decorrer de sua avaliação, esta refletirá um trabalho cujo foco é o aprendizado, o crescimento, a formação de cidadãos críticos e participativos, e não mais uma classificação ao final de um processo homogeneizador e excludente. A avaliação diagnóstica será uma perspectiva a imbuir o processo ensino-aprendizagem como um todo, vista como uma pesquisa constante para viabilizar o avanço de um ensino voltado à valorização da pluralidade cultural.

Evidentemente, conforme nos alertam autores como *Perrenould (1993)*, entre o ideal e a realidade, há que se assumir atitudes que, embora não desconheçam as

dificuldades e desafios, também não levem a um idealismo ingênuo ou a um desânimo total. Nossa próxima seção buscará analisar como se situam as políticas curriculares em termos da sensibilidade à pluralidade cultural, bem como a relevância da formação inicial e continuada do professorado nesta perspectiva.

## **5. Condições institucionais, Parâmetros Curriculares e formação inicial e continuada de docentes: entrecruzamento de estradas para a sensibilização intercultural**

Conforme discutido até aqui, trabalhar para a diversidade cultural demanda um outro olhar face à educação e seu papel. Trata-se de um projeto que visa a transformação da escola, de forma a promover a permanência do alunado em seu interior, e a formação de novas gerações nos valores universais da tolerância e da apreciação à pluralidade cultural. Neste sentido, conteúdos específicos, metodologia e avaliação diagnóstica imbuem-se deste projeto, e têm no/a professor/a sensibilizado/a para estas questões um grande instrumento mediador.

Entretanto, esta perspectiva torna-se mais eficiente quanto mais esteja o projeto pedagógico da escola como um todo a ela articulado. O projeto intercultural, ao impregnar a escola em todas as suas instâncias, poderia contar, por exemplo, com estratégias que vão desde as iniciativas de integração entre a comunidade e as atividades escolares, entre pais e corpo do-

cente, até atividades que extrapolam os muros escolares, indo ao encontro dos universos culturais dos alunos em seus ambientes sócio-culturais, através de projetos integrados que repercutirão no cotidiano escolar.

A nível de políticas educacionais nacionais, pode-se dizer que os parâmetros curriculares nacionais ou PCNs (1996) - extenso documento versando sobre pressupostos teóricos e diretrizes sugeridas para a elaboração dos currículos para as escolas básicas de primeiro grau - contam com "pluralidade cultural" como área a ser trabalhada. Ao lado de "Convívio Social e Ética", a expressão "Pluralidade Cultural" figura como tema transversal, ou seja: tema que deve perpassar todos os conteúdos trabalhados na escola, seja de língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, etc. Embora alguns questionamentos tenham sido levantados com referência ao documento em pauta, bem como a falta de uma consulta mais ampla à comunidade de educadores na sua elaboração, o fato de que pluralidade cultural esteja apontada como um eixo a nortear práticas pedagógicas representa, a nosso ver, um avanço na perspectiva do trabalho para a diversidade cultural.

Evidentemente, o assunto currículo e diversidade cultural é bastante complexo, com dimensões que comportam análises teóricas em diferentes ângulos e perspectivas, conforme indicado, por exemplo, por *Burtonwood (1996)* e *Grant (1997)*. A complexidade de se buscar a construção de um currículo que reflita um diálogo entre as culturas "silenciadas" e os padrões culturais dominantes parece ser a

tônica defendida por ambos os autores. *Burtonwood (1996)* enfatiza a necessidade de se compreender as interações entre as diferentes culturas, o que configura a importância em não se "reificar" padrões culturais específicos em propostas curriculares. *Grant (1997)*, por sua vez, propõe a categoria de marcadores de identidade (markers of identity) como formas de se chegar a certas características básicas de padrões culturais de minorias étnicas, no contexto do Reino Unido. O referido autor alerta que políticas curriculares podem posicionar-se desde uma perspectiva de assimilação total até políticas de pseudo-pluralismo e pluralismo total.

O interesse em analisarmos os PCNs em sua proposta preliminar (1996) em termos do enfoque dado ao tema da pluralidade cultural vai ao encontro da importância em se tentar extrair, a partir deste documento que será encaminhado às escolas brasileiras, as potencialidades e os limites para o trabalho de docentes em uma perspectiva intercultural, nos enfoques defendidos por *Burtonwood (1996)* e *Grant (1997)* de pluralismo e diálogo das diferenças. A intenção não é a de fazer uma análise exaustiva dos PCNs, mas tão somente deter-nos em pontos que possam mobilizar reflexões com relação aos princípios teóricos e possíveis desdobramentos em sala de aula das propostas na área da pluralidade cultural contidas (ou silenciadas) no documento em questão.

De início, reforçamos nosso argumento de que diversidade cultural não deve ser entendida meramente como floclore, mas como um esforço em valorização das culturas e de combate a pro-

cessos discriminatórios a elas vinculados. Neste ponto, a introdução à área denominada de "Convívio Social e Ética" nos PCNs, parece estar de acordo com esta perspectiva. Ressalta-se a importância de se promover uma educação que leve em conta a pluralidade cultural e ajude a combater preconceitos e discriminações. Da mesma forma, a visualização da discriminação como um dos entraves à realização da cidadania para todos está explicitada, ressaltando-se a importância do campo educacional em "propiciar aos alunos modos de vivenciar as diferenças de inscrição sócio-político-cultural entre os cidadãos, questão particularmente relevante num país como o nosso..." (p.3). Enfatiza-se, também, entre outros aspectos, "a recusa categórica de formas de discriminação" (p.3), tidas como empecilhos à concretização da cidadania para todos os brasileiros.

Entretanto, embora tal perspectiva seja retomada em muitos pontos do documento, cabe assinalar que o discurso predominante à base da proposta enfatiza mais categorias referentes à construção do conhecimento em termos individuais, e não sócio-culturais. Desta forma, o aluno é visualizado em termos predominantemente psicológicos, descontextualizado de sua inserção histórica, política e cultural. Em outros pontos, diversidade cultural aparece como restrita ao conhecimento e respeito aos padrões culturais do "outro", sem que se questione, por exemplo, a influência dos diversos padrões culturais sobre esta "cultura" que a escola pretende veicular. Em uma perspectiva intercultural crítica, um objetivo primordial deve-

ria enfatizar a desigualdade sócio-econômica como um dos fatores responsáveis pela valorização diferencial de culturas, esclarecendo, desta forma, a não-superioridade de nenhuma etnia ou cultura sobre a outra, o que não se observa a nível de conteúdos e objetivos propostos no documento.

Quanto aos Blocos de Conteúdos propostos nos PCNs na área da pluralidade cultural, alguns esclarecimentos poderiam ter sido feitos de forma que a perspectiva intercultural crítica ficasse clara. Por exemplo, no Bloco de Conteúdo "Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil", a forma como "vida escolar" é definida, como espaço de "companheirismo, descoberta, aprendizagem, espaço de conquista, espaço de trabalho, espaço de cidadania, espaço de prazer" (p. 18) poderia correr o risco de ser interpretada em uma perspectiva de idealização do espaço escolar, sem reconhecê-lo como espaço de encontros e desencontros culturais. Da mesma maneira, a apresentação dos tipos de escolas presentes no Brasil - urbana, rural e indígena - parece sugerir uma homogeneidade artificial entre elas. Caberá, pois, a professores/as em uma linha intercultural crítica atentarem para que este tópico não fique reduzido a uma "classificação" de escolas no Brasil, que ignore a pluralidade de universos culturais presentes dentro de cada um desses espaços, seja urbano, rural ou indígena.

O mesmo tipo de observação pode ser feito com relação ao tópico: "Situação Atual", dentro do Bloco "Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e Situação

Atual". Embora os outros tópicos deste bloco estejam coerentes com os objetivos de articular a pluralidade cultural e os processos discriminatórios sofridos por culturas ao longo da História, o tópico "Situação Atual" é deixado em aberto, sem qualquer pista que indique a perspectiva pela qual poderá ser trabalhado. Seria interessante, por exemplo, que se retomassem neste item as questões do negro e do índio referidas ao longo da História em termos da posição atual destes grupos na sociedade. Pode-se afirmar que ainda existe a idéia de que o índio vive exclusivamente da caça e da pesca, e muitos alunos (e mesmo professores) ainda referem-se a índios utilizando-se de verbos no pretérito (os índios "costumavam"... os índios "habitavam"...), como se estes não existissem mais como coletivo sócio-cultural.

Da mesma maneira, referências a situações mundiais de discriminação, tal como o holocausto efetuado na Segunda Guerra Mundial, poderiam representar pontos de partida para se buscar uma superação de atitudes discriminatórias não só contra a população negra e índia, como também a população judaica na situação atual. Ainda dentro de "Situação Atual e Pluralidade Cultural", os objetivos gerais poderiam ser trabalhados buscando-se detectar, a partir dos próprios alunos, atitudes com relação aos grupos mencionados, com vistas a relacionar o conteúdo do bloco com atividades de desafio a possíveis estereótipos que estejam explícitos ou latentes.

No que se refere à distribuição de objetivos e conteúdos entre os ciclos, duas ressalvas podem ser apontadas. Uma re-

fere-se ao primeiro ciclo, especificamente no ponto em que é sugerido nos PCNs que atividades e discussões sobre discriminação se realizem apenas no caso em que se observem "situações em que se manifestem preconceitos" (p. 26). Na verdade, a proposta de uma educação para a valorização da pluralidade cultural e para o combate às diferentes formas de discriminação deveria se realizar mesmo na ausência de episódios observados de discriminação na escola, no caso da perspectiva intercultural crítica que imbuí nossa argumentação. Mais uma vez, ressalta-se a importância de fomentar, em futuras gerações, atitudes de tolerância e valorização da pluralidade cultural, o que deve ser instigado independentemente da existência de situações manifestas de discriminação. A segunda ressalva refere-se ao segundo ciclo, em termos da ênfase na transversalidade da área de pluralidade cultural com estudos históricos e geográficos, em detrimento de ciências, língua portuguesa e matemática, por exemplo, que são apenas mencionados em alguns pontos do documento sem que se indiquem, com clareza, alternativas para trabalhá-los nesta perspectiva.

Quanto às orientações didáticas, poderiam ser mais precisas no ponto referente à "organização de projetos didáticos em torno de questões específicas, eleitas a partir da prioritização de conteúdos considerados fundamentais" (p. 27). Indicações sobre tipos de projetos, ou tipos de conteúdos que possam ser considerados fundamentais poderiam ajudar na formulação das atividades referidas.

No que se refere aos critérios de ava-

liação, poderiam ser acrescidos de um adicional, a ser introduzido em ambos os ciclos, que buscasse vincular mais especificamente o conhecimento de situações de discriminação (a nível fictício, no primeiro ciclo, e a nível de realidade tal como os episódios da inquisição e do holocausto, no segundo ciclo) com atitudes desenvolvidas pelos alunos com relação a elas, no decorrer do curso. Poderia ser assim formulado: "Posicionar-se em relação à questão da discriminação, reconhecendo a não-superioridade de qualquer cultura ou etnia com relação às outras". Além do mais, a perspectiva diagnóstica da avaliação, discutida em seções anteriores, poderia ser mais enfatizada no documento, de forma a levar docentes a lançarem um novo olhar sobre o processo avaliatório como parte integrante de um projeto educacional voltado ao diálogo das diferenças.

Podemos afirmar, ainda, que o tratamento transversal da questão da pluralidade cultural, bem como a análise das limitações de algumas das propostas contidas nos PCNs parecem indicar, com veemência, a necessidade de orientação e treinamento sistemático de professores e futuros professores, de modo que a transversalidade não venha a significar diluição e eventual desaparecimento do tema nos conteúdos administrados. Considerando-se a importância do cotidiano escolar na implantação de quaisquer políticas educacionais, a prioridade deveria, no nosso entender, voltar-se à formação inicial e em serviço de professores na perspectiva intercultural. A urgência destas ações dá-se na medida em que se sabe que as diretrizes contidas em documen-

tos, por mais politicamente corretas que proventura sejam, só se traduzem em práticas pedagógicas transformadoras a partir do momento que estejam construídas junto aos saberes da experiência que os docentes desenvolvem no decorrer de seus ciclos profissionais. Conforme observado por autores tais como *Candau (1997a)* e *Mediano (1997)*, a formação em serviço deve se dar preferencialmente na escola onde trabalha o/a professor/a, partindo de problemáticas percebidas como relevantes em sua vida profissional e construída em diálogo crítico com seus saberes. Em termos de formação inicial, autores como *Canen (1997a)* sugerem atividades de reflexão a partir de situações problemáticas envolvendo discriminação ou aspectos do cotidiano escolar que mobilizem futuros professores para o questionamento e combate a possíveis vieses e preconceitos. A Prática de Ensino, através da reflexão crítica a partir dos estágios supervisionados, pode representar um espaço importante no desenvolvimento da conscientização cultural. Entretanto, conforme salientado pela referida autora, seria importante que esta perspectiva imbuísse todos os cursos, de forma que se promovesse um projeto de formação de professores voltado para a pluralidade cultural.

As colocações referentes ao tema Pluralidade Cultural no interior dos PCNs acima realizadas pretendem tão somente levantar questões que possam contribuir, como pontos de partida, para a discussão de formas mediante as quais este tema possa ser trabalhado no cotidiano escolar. As sugestões e idéias contidas no documento, uma vez analisadas dentro de

uma perspectiva de conscientização cultural discutida na primeira parte do presente artigo, podem representar importantes eixos para o trabalho docente voltado à diversidade cultural. A formação inicial e em serviço de docentes dentro desta perspectiva poderá, em muito, favorecer a concretização deste ideal.

## 6. Considerações finais

Ao enfatizar a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem, cursos de formação docente estarão preparando professores e professoras para uma escola pretensamente monocultural, em que conflitos interculturais e interétnicos "não existem", em que a diversidade de vozes é calada, em que conteúdos são tratados de forma a-crítica, pautados nos padrões culturais dominantes, sem que se dialoguem estes padrões com os universos culturais dos alunos. A avaliação classificatória, centrada nesta educação homogeneizadora, irá corroborar a expulsão da maior parte da população brasileira dos bancos escolares. A perspectiva de conscientização cultural ou perspectiva intercultural crítica a imbuir conteúdos, metodologias e avaliação em uma linha diagnóstica pode avançar na construção de uma escola democrática, que valorize a pluralidade cultural e trabalhe no desafio a estereótipos e preconceitos a ela asso-

ciados. Ao mesmo tempo, os valores universais de tolerância e respeito à pluralidade cultural, à base da proposta multicultural, trazem à tona a articulação dialética universalismo-multiculturalismo, na constituição de uma educação que se quer democrática e plural. O presente artigo buscou delinear os princípios teóricos e as implicações em conteúdos específicos e avaliação nesta linha, procedendo também à análise de algumas das propostas para a pluralidade cultural contidas nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) à luz da perspectiva intercultural crítica delineada.

A relevância da articulação das práticas docentes à diversidade cultural foi ressaltada, e a presença do tema na elaboração das políticas curriculares nacionais (os PCNs) apontada como um avanço na efetivação de uma escola voltada à pluralidade cultural. A formação de professores na perspectiva da pluralidade cultural representa, neste sentido, uma estrada necessária para que intenções traduzam-se em práticas e para que se avance na articulação cada vez maior entre os saberes dos grupos sócio-culturais diversos e aqueles que a escola é chamada a difundir. Formação de professores para o diálogo com as diferenças representa, no nosso entender, condição essencial para a construção de uma escola democrática e multicultural - uma escola cidadã.



## ABSTRACT

Teacher education in a perspective of dialogue of cultural differences is justified in that Brazilian schools operate in a multicultural society, in which the diversity of sociocultural backgrounds of the majority of the population is ignored in homogenizing pedagogical and curricular practices. School failure, as well as stereotypes against those whose sociocultural backgrounds do not correspond to the dominant ones reinforce the relevance of fostering values of tolerance and appreciation of cultural plurality in future generations. The present paper seeks to discuss the theoretical concepts and practical implications in everyday schooling in content teaching, dialogical methodologies and diagnostic assessment, through the dialogue of cultural differences' approach. In the light of such considerations, it also discusses some of the proposals in the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (National Curricular Guidelines), arguing for the relevance of initial and continuing teacher education so that the intercultural perspective be translated into everyday pedagogical practices.

## RESUMEN

La formación de profesores en una perspectiva de diálogo de las diferencias se justifica en la medida en que la escuela brasileña actúa en una sociedad multicultural, en que la diversidad de universos socio-culturales de gran parte de la población es ignorada en prácticas pedagógico-curriculares homogenizadoras. El fracaso escolar, así como la presencia de actitudes prejuiciosas contra aquellas parcelas cuyos universos socio-culturales no corresponden a los dominantes remite a la importancia de fomentarse actitudes de tolerancia y aprecio a la pluralidad cultural, en futuras generaciones. El presente artículo busca discutir presupuestos teóricos y desdoblamientos prácticos en el cotidiano escolar en términos de contenidos específicos, metodología dialógica y evaluación diagnóstica, en la perspectiva del diálogo de las diferencias. A la luz de estas consideraciones analiza también algunas de las propuestas en el área presentadas en los *Parámetros Curriculares Nacionales*, argumentando por la necesidad de una formación inicial y en servicio de profesores para que la perspectiva intercultural se traduzca en las prácticas pedagógicas cotidianas.

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: PCNs: versão preliminar*. Brasília, DF, 1996.
- BROADFOOT, P. Exploring the forgotten continent: a traveller's tale. *Scottish Educational Review*, v.26, n.2, p.88-96, 1994.
- BURTONWOOD, N. Culture, identity and the Curriculum. *Educational Review*, v.48, n.3, p.227-35, 1996.
- CANEAU, V.M.F. Formação de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997a. p.51-68.
- \_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997b. p.237-50.
- CANEN, A. *Avaliação diagnóstica: rumo à escola democrática*. Rio de Janeiro: TVE/Fundação Roquete Pinto/MEC, 1997a. p. 28-36. (Ensino Fundamental. SérieXII. Um salto para o futuro)
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANEAU, V.M.F. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997b. p.205-36.
- \_\_\_\_\_. *Preparing teachers as facilitators of language development and retention: some intercultural concerns, language maintenance and revival*, Erasmus Intensive Course in Comparative Education. Dublin (Ireland): Trinity College, 1995.
- \_\_\_\_\_. VASCONCELLOS, M.M.N. *Noções científicas: perspectivas de avaliação diagnóstica*. Rio de Janeiro: TVE/Fundação Roquete Pinto/MEC, 1997. p.75-87. (Ensino Fundamental. SérieXII. Um salto para o futuro)
- GRANT, N.D.C. Some problems of identity and Education: a comparative examination of multicultural Education. *Comparative Education*, v.33, n.1, p.9-28, 1997.
- KNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n.4, p.35-42, 1997.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 180p.
- MEDIANO. Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANEAU, V.M.F. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis(RJ): Vozes, 1997. p. 91-109.
- PERRENOUD, P. Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conservador. In: \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Tradução por Helena Faria et al. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 155-70. (Nova enciclopédia; 46. Temas de Educação; 3)
- SANTOMÉ, J.T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n.4, p.5-25, 1997.
- SIEGEL, H. Science Education: multicultural and universal. *Interchange*, v.8, n.2/3, p.97-108, 1997.
- TOMLINSON, S. *Multicultural Education in white schools*. London: B.T. Batsford, 1990.