



CIÊNCIAS HUMANAS

A diversidade cultural como princípio pedagógico na formação de professores.

Cultural diversity as educational principle in teacher training.

Angelita Hentges¹

RESUMO

A escrita deste texto está embasada na experiência docente nos cursos de formação inicial de professores, nos quais se percebe que ainda é comum atribuir à formação um papel de instrumentalização para a docência, como a aprendizagem de elaboração de planos, de critérios avaliativos, de objetivos de aula, enfim, de uma série de habilidades e competências consideradas necessárias para o exercício da profissão. Para além desta perspectiva, procura-se realizar reflexões acerca da formação de professores como um processo de formação humana, alicerçado na valorização da diversidade cultural, assumida como um princípio pedagógico.

Palavras-chave: *educação, prática pedagógica, diferença.*

ABSTRACT

The writing of this text is grounded in the experience of teaching in initial training courses for teachers, in which is possible to realize that it is still common to attribute to the formation a role of instrumentalisation for teaching, such as the learning of drafting plans, evaluative criteria, class goals, at last, a series of skills and competences considered necessary for the occupation. Beyond this perspective, is searched in this text, to reflect around it, with the prerequisite that teacher training is the process of human development, based on the valuation of cultural diversity, taken as a pedagogical principle.

Keywords: *education, pedagogical practice, difference.*

¹ IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas/RS – Brasil.

A análise proposta neste texto diz respeito à formação de professores e está embasada na experiência de docência nos cursos de licenciatura em Química, Física e Biologia, e tem como foco de investigação a compreensão da educação como formação humana alicerçada na diversidade cultural, a qual compreendo como princípio pedagógico.

A escrita deste texto está embasada na experiência docente nos cursos de licenciatura já citados, nos quais percebo que ainda é comum atribuir à formação desses professores um papel de instrumentalização para a docência, como a aprendizagem de elaboração de planos, de critérios avaliativos, de objetivos de aula, enfim, de uma série de habilidades e competências consideradas necessárias para o exercício da profissão. Muito embora compreenda que para o jovem aspirante a professor, esses conhecimentos operacionais são atrativos, pois os mesmos proporcionam uma ligeira segurança, alicerçada no 'como fazer', proponho uma discussão ao mesmo tempo mais ampla e mais profunda, imbricada na formação de professores como processo de formação humana, ou de educação humana, alicerçada na valorização da diversidade cultural, assumida como um princípio pedagógico.

Embrenhar-se nessa tarefa, implica em ampliar o entendimento da formação de professores, para além de um tempo cronológico necessário para a aquisição de um diploma. Mais profundo que isso, requer reconhecer que a formação é um processo inacabado, que se insere naquilo que Gusdorf (1967) coloca ao revisar o Sócrates do *Ménon*, no qual o grande mestre ensina ao escravo um cálculo muito próximo ao teorema de Pitágoras. Durante a interlocução, entre o irônico Sócrates e o escravo, este o incita a 'tirar de dentro de si próprio' tudo o que necessitava para elucidar a matemática envolvida. O escravo conclui com êxito o que lhe foi pedido fazer, mas o faz pelas mãos do mestre, que age como um encantador, de certa forma conduzindo-o a pensar por conta própria, e a encontrar seu caminho, na tarefa empreendida. A intenção socrática faz refletir como a necessária mobilização interna do sujeito para pôr-se em marcha, rumo à formação que almeja, e ao perguntarmos sobre que formação é essa, o próprio Sócrates ajuda a responder, pois para ele, todo o conhecimento será sempre um processo de autoconhecimento.

Transportando isso para a formação de professores, e assumindo que o "ensino é sempre mais que o ensino" (GUSDORF, 1967, p. 18), apresenta-se um ângulo de análise que se insere para além do ensino técnico-operacional. Acessamos por aí um campo de formação humana, sobre o qual o autor pondera:

A formação de um homem, se for exactamente compreendida como a vinda ao mundo duma personalidade, como o estabelecimento dessa personalidade no mundo e na humanidade, torna-se um fenómeno de proporções cósmicas (GUSDORF, 1967, p. 26)

Nesse sentido, a formação do humano implica em questões muito mais amplas e profundas do que pressupõem os currículos dos cursos de formação de professores. As instituições educacionais estão focadas na formação para um ofício, empenhadas no objetivo de outorgar um estatuto profissional ao estudante, aspirante a professor. Sobre isso, coloca Araújo (2010), de que a escola, de modo geral, é uma organização social, empenhada em realizar uma atividade específica com professores especialistas que, ao final de um período, entregam ao aluno, o diploma de uma profissão. Em contraponto, reconheço a formação dos professores como um processo, composto pelo entrelaçamento dos aspectos culturais que fundamentam as identidades e os saberes dos docentes, os quais estão entrelaçados com suas histórias de vida e de profissionalização.

Nesse sentido, a formação, seja ela inicial ou continuada, torna-se espaço/tempo de movimento, de construção, e não apenas de contato como a aplicação de métodos e teorias. São nestes espaços de formação que as pessoas interagem, como sujeitos históricos e culturais, colocando-se em processo de mudança de concepções, que poderão gerar modificações em suas concepções. A partir da formação como espaço de interação e de processo formativo espera-se gerar modificações profundas no campo pedagógico, ao possibilitar o movimento de análise das concepções que embasam as práticas docentes, especificamente colocando-as em contato com a diversidade do universo cultural.

Acerca disso é necessário ponderar que ainda é premente, na formação de professores, a concepção tecnicista, que concebe a ação pedagógica como um fazer instrumental. Essa concepção ainda é uma herança positivista, e mantém-se por conceitos pré-estabelecidos, gerais e científicos, que devem ser aplicados na prática. Essa concepção torna-se uma racionalidade redutora, reduzindo o ato pedagógico à reprodução de tecnologias, desconsiderando o caráter ético, cultural, político e estético da educação. Nesta concepção, a formação do professor se assemelha a de um técnico que aplica regras, e se torna especialista na sua área do conhecimento.

A racionalidade técnica instalada na formação de professores gerou em si a necessidade de buscar alternativas, já que não dá conta de compreender a diversidade cultural com que o professor interage. Afinal, o mundo em constante movimento, com novos estudos sobre o humano, sobre a própria ciência, além da alteração do mundo do trabalho, do mundo midiático, das ações afirmativas, exige do profissional da educação um preparo maior do que a propiciada pela racionalidade técnica. E é nesse sentido, que a organização da formação de professores procura sempre tomar novas perspectivas, e percebemos isso nas políticas para a formação no Brasil, que apesar das sucessivas mudanças, ainda não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (MARQUES, 1992).

Nesse sentido, percebe-se que vivemos um tempo paradoxal para exercer a docência. De um lado as exigências do cotidiano das escolas são muitas e de diversas ordens. Os alunos são oriundos de diversos espaços culturais, fazendo da instituição um espaço único, em que se encontram divergentes concepções de mundo. De outro lado um professor focado no conteúdo que precisa ensinar, interessado em corresponder à tarefa de instrumentalizar para que o aluno ingresse na universidade, ou para que tenha êxito profissionalmente, o que trará ao professor certo prestígio na comunidade. Nesta ânsia de formar para o ofício, os currículos são fatiados, no qual para cada professor cabe um pedaço. Para uns, a fatia é maior, para outros, menor!

Ao analisar a formação de professores, nos perguntamos em que base ela está alicerçada. De certo ângulo, acreditamos que as leituras dos textos que encaminhamos para aulas, tornam-se reforços teóricos imprescindíveis para uma mudança da prática dos futuros professores, ou ainda, vinculamos a formação à pesquisa, como fonte imprescindível de mudanças, e também, nos embasamos numa prática reflexiva para dar conta de uma formação de qualidade. Entremio a isso nos perguntamos: *Será que nossa organização de aulas, nossas exigências de leituras, a orientação dos estágios, a vivência da prática pedagógica, tem levado nossos aspirantes a professores a compreenderem-se educadores envolvidos em contextos culturais diversos?*

Há esforços para se levar com qualidade à formação de professores aos quatro cantos do país. Atualmente temos cursos de formação no noturno, organizados semestralmente, ao longo de quatro

anos ou mais. São alunos que majoritariamente trabalham de dia e estudam de noite. São rotinas de sessenta horas semanais, e na maioria não trabalham como docentes, sendo, portanto, iniciantes na formação. Não é difícil nos depararmos com alunos cansados, estressados e que evadem, desistindo de um sonho que pertence a eles. Apesar dos esforços políticos governamentais de apoio, com bolsas de fomento, a formação se torna difícil, e muitas vezes precária, pois a leitura dos textos, o estudo e o tempo de “pensar os pensamentos”, e desenvolver a criatividade é curto, e o que vemos na formação é uma repetição da escola que temos, ou seja, a formação inicial de professores é também fatiada, em semestres, em provas, em disciplinas.

Vivemos um tempo de desmotivação na tarefa de ser educador. Há tantos desafios em tornar-se um professor que cumpra seu destino de ser altruísta e formar humanidade. Há anos atrás tornar-se um professor era algo relativamente simples e fácil, bastava uma cartilha completada para o professor e outra, para que cada aluno completasse. O professor falava, explicava e os alunos copiavam, repetiam, e devolviam nas provas das sabatinas. Os que não obtivessem êxito repetiam a série. Atualmente lidamos como novos e profundos desafios. Ensinar tornou-se uma ação mais complexa e profunda. Não bastam mais as cartilhas, nem as cadeiras, aliás, reclamamos da falta destas, e de bons salários. Atualmente tornar-se professor implica em compreender as diferenças, e por elas ampliar a visão de mundo dos alunos, para tornarem-se humanidade.

Alicerçamos isso a partir de Brandão (2003), compreendendo que a educação é invisível, que ninguém escapa dela, que invade a vida, e existe difusa em todos os mundos sociais e entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender. Ela nasceu sem livros, sem prédios, sem professores especialistas, por isso é uma das maneiras que as pessoas criaram para tornar comum o saber e a crença, daquilo que é comunitário na tribo, na cidade ou na aldeia. Ela ajuda a pensar “tipos de homens” e a criá-los, e por isso é também um processo de produção de crenças e ideias que constroem tipos de sociedades. Assim, ela constitui o imaginário das pessoas e *sua missão é transformar homens e mundos [...] mas pode correr o risco de fazer o contrário* (BRANDÃO, 2003, p. 12).

A fala que Brandão apresenta sobre a educação coloca-a numa perspectiva ampla de formação humana, que vai muito além da concepção de educação como espaço de instrução para um ofício. A educação se faz em todos ambientes, da escola à igreja, passando pela família e pelos espaços que as pessoas convivem, em um tempo que embora histórico, não pode ser medido de forma linear, sendo impossível precisar de quanto tempo se leva para aprender certo labor ou valor ético humano.

A formação de professores passa pelo entendimento de que cada sociedade se mantém no sentido da educação que professa, pois, sociedades com bases culturais diferentes apresentam sentidos diversos de educação. Diante disto, numa sociedade mestiça, como é a brasileira, entender a educação torna-se um fenômeno muito mais complexo e profundo. No trecho que segue, Brandão (2003) traz um exemplo da diferença de educação entre culturas:

Transcrevo aqui uma carta enviada pelos governantes norte-americanos aos índios com uma proposta de paz, em que a educação aparece como elemento importante: [...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida

da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 2003, p. 8).

É com olhos focados no sentido de educação que o autor coloca, ou seja, uma educação que se alimenta nos processos culturais, que busco pelo sentido da formação que pressupõe a diversidade cultural como princípio educativo primordial. É por ela que os sujeitos se compreendem seres histórico-culturais, e na medida em que se aprofundam nela, reconhecem-se, e neste processo identitário intrínseco, reconhecem o outro gerando um movimento de alteridade, prevenindo posturas preconceituosas.

Na elaboração deste texto nos perguntamos: "*Será que nossa organização de aulas, nossas exigências de leituras, a orientação dos estágios, a vivência da prática pedagógica, tem levado nossos aspirantes a professores a compreenderem-se educadores envolvidos em contextos culturais diversos?*" A resposta a esta inquietação orienta-se pela perspectiva de que mergulhar numa cultura diferente da sua, pressupõe uma disposição para mergulhar em si mesmo. Afinal, as marcas do processo formativo antropológico em cada um, advém do coletivo de seu grupo, e estas vão se sobrepondo ao longo do trajeto da formação. É um processo, porque não é estável, nem linear, ao contrário, é dinâmico, inquieto, e só compreensível por aqueles que a vivem. Nesta esteira Josso pondera:

É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da autointerpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas ao mesmo tempo, no pólo da cointerpretação, partilhando um destino comum [...] É nessa pluralidade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas nossas dimensões individuais e coletivas (JOSSO, 2009, p. 54-55).

Ainda, para a autora a experiência da formação será sempre a expressão de uma existência singular plural, pois a existencialidade é aproximada na sua textura bem original dentro de uma humanidade partilhada. Ou seja, há algo em cada um, que provém do todo do grupo que partilha, e isto faz do trajeto de tornar-se professor/professora, uma experiência singular, pois refere-se a cada indivíduo e plural, porque carrega o todo de sua cultura.

Neste sentido, cada sujeito em formação carrega marcas oriundas de sua trajetória pessoal e plural, embebidas num contexto cultural. As "recordações-referências", de Josso (2009), ou "imagens-lembranças", de Bachelard (2006), ajudam a dar sustentação a esta ideia, pois no acesso as "imagens-lembranças", estas presentificam as marcas destes trajetos, proporcionando um deslocamento do presente acionando as profundezas de regiões do passado, tornando-se dinâmicas, no instante em que a pessoa faz o contato com uma imagem similar (PERES, 2009).

O acesso a diferentes universos culturais proporciona ao licenciando, ao mesmo tempo um mergulho em seu modo de ser distinto do outro, e o arremessa às profundas reflexões de seu processo formativo. É um movimento que abre portas, e um processo dinâmico que permite percorrer caminhos atemporais, e são estes os caminhos que sustentam as culturas. Tornar-se professor/a tendo como princípio a diversidade cultural é refletir sobre a existência, tarefa inerente e imprescindível para tornar-se algo.

Cada grupo cultural mantém-se em seus preceitos mais profundos de formação humana, e por eles pauta a sua formação. Defrontar-se com preceitos diversos do horizonte de cada um, ainda em processo de formação, é condição para aquilo que Gusdorf (1967) afirma como condição para a vinda ao mundo duma personalidade e do estabelecimento dessa personalidade no mundo e na humanidade.

Reconhecer a diversidade cultural como princípio educativo e pedagógico na formação de professores, foi a intenção que moveu a elaboração deste ensaio, e esta é uma questão que passa pela compreensão de que ensinar é muito mais do que o ensino de um conteúdo ou de uma técnica para realizar algo. Neste sentido, tornar-se educador passa por processos de autoconhecimento que mobilizam “quem se é!” e o que o “que se quer tornar-se”. Movimentos estes que podem ser potencializados ao deparar-se com modos de existência diversos do que se está acostumado. Enfim, o desafio de assumir a diversidade como princípio na formação de professores, pode possibilitar a elaboração de caminhos na docência que acolham o outro diferente, e acolham a si próprios como diferente do outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu. **Quando o imaginário se diz educacional**. R bras. Est. Pedag., Brasília, set/dez 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Lisboa: Moraes Editora, 1967.

JOSSO, Marie Christine. “**A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas.**” In PERES, Lúcia M V. EGGERT, Edla. KUREK, Deonir L.(orgs) *Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unjuí, 1992.

PERES, Lúcia M V. EGGERT, Edla. KUREK, Deonir L.(orgs) **Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.