



CIDADANIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina Carvalho

RESUMO – *Cidadania cultural e a formação de professores.* Este texto traz algumas reflexões sobre a formação de professores em uma perspectiva de cidadania cultural e busca elementos que permitam aprofundar as relações entre educação, sociedade e cultura(s) a partir de uma experiência de estágio com alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História desenvolvida no interior de uma Casa Legislativa. Além disso, diante da impossibilidade de recusar a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, reafirma-se que a inserção de alunos em projetos de cunho cultural possibilita ampliar os horizontes de sua formação, ressalta-se a necessidade de uma orientação cultural nos currículos de formação dos docentes bem como a urgência do delineamento de políticas públicas de formação.

Palavras-chave: *formação de professores, cidadania cultural, cultura, políticas educacionais.*

ABSTRACT: *Cultural citizenship and the formation of teachers.* This paper discusses teachers' education from a perspective of cultural citizenship and it seeks to find elements that can allow a deepening of the relationships between education, society and culture (s) starting from an experience of apprenticeship developed within a Legislative House with at the Pedagogy and the History degree programs. Also, as it is impossible to deny the growing importance of the cultural component in the contemporary world, it is reaffirmed that the inclusion of students in cultural projects provides a widening of the horizons of their education, and that there is need for a cultural orientation to be emphasized in the curricula of teachers' education programs, as well as the urgent need to outline public policies for teachers' education/training.

Key-words: *Teachers' education, cultural citizenship, culture, education politics.*

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Essa afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

Antônio Nóvoa

Introdução

A centralidade de debates e estudos sobre a formação do magistério inscreve-se na ordem do dia tanto na produção acadêmica quanto no âmbito das políticas públicas. O foco na formação desses profissionais tem apresentado um número crescente de pesquisas, reflexões e propostas (Candau, 1997, Moreira, 1998). Contudo, as teorizações sobre esse campo que defendem as dimensões política e acadêmica da atividade docente não têm dado ênfase à esfera da cultura (Moreira e Macedo, 2001). A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação. A precariedade dessa formação também vem sendo ressaltada não só por pesquisadores, mas pela sociedade, que percebe a necessidade de transformação desse panorama.

A ANFOPE, fundada em 1983, em documento encaminhado às coordenações regionais e estaduais da entidade (1997), aponta para a necessidade de elaboração e articulação aos movimentos sociais, assinalando que a formação do professor não se reduz a uma questão meramente técnica e à adoção de medidas isoladas. Há necessidade de empenho dos governos para elaboração de uma política global de formação, já havendo, no Brasil, uma expressiva produção teórica que permite esta formulação. O que implica um projeto amplo de qualificação e valorização da docência que tome a prática como indissociável da teoria, os profissionais como produtores de história, a diversidade e a pluralidade de idéias e a formação não se restringindo ao “pedagógico” em seu sentido circunscrito, mas envolvendo a dimensão da apreciação estética, a imersão em espaços culturais e artísticos. Isto exige pensar sobre o professor e sobre as diferentes estratégias de formação que o transformam em audiência passiva e o impedem de deixar marcas, de ser autor. Desse modo, as configurações básicas do sistema de formação de professores não têm se alterado significativamente e a estabilidade tem predominado mais do que a mudança.

As condições objetivas de formação/atuação e construção da identidade profissional de professores constituem-se fator preponderante nesse processo (Gatti, 1996; Lelis, 1996; Vorraber Costa, 1995; Ludke, 1997); portanto, é preciso que se desloque o eixo normativo da abordagem que se imprime a essa

formação e que o futuro professor possa enxergar a si próprio como sujeito de uma prática construída numa trama contextual que ultrapassa os muros da escola (Schon, 1992).

Além disso, Huntington (2001) já afirmava, em 1993, que as grandes divisões da humanidade e a fonte predominantemente de conflito seriam de ordem cultural, e não essencialmente ideológica e nem econômica. Hoje, diante dos últimos acontecimentos, com o ataque terrorista aos Estados Unidos e seus desdobramentos, as questões de ordem cultural se fazem ainda mais presentes e a humanidade se vê obrigada a repensar posturas políticas, sociais, econômicas das nações ao longo de séculos de história. Quer aceitemos ou não a diferença, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não há como negá-la. Vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (Moreira, 1998, p. 5).

Diante da impossibilidade de recusar a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, este texto traz algumas reflexões sobre a formação de professores e busca elementos que permitam aprofundar as relações entre educação, sociedade e cultura(s), a partir de uma experiência de estágio com alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História desenvolvida de novembro de 1998 a julho de 2001 em Exposição inaugurada nos corredores da Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ).

Um projeto cultural como alternativa

A oportunidade de acompanhar este estágio, na função de Coordenadora Pedagógica, evidenciou que a inserção dos alunos, nesse projeto de cunho cultural, ampliou os horizontes de sua formação, centrada, até então, nas questões escolares. Segundo depoimentos dos estagiários, essa experiência possibilitou que articulassem o ensino da História com a própria História, permitiu que a relação com os visitantes da Exposição, principalmente os estudantes, se desse de forma interessante, viva e dinâmica, contrariamente às relações que, muitas vezes, se estabelecem na sala de aula. Esses primeiros achados, colhidos de forma não sistemática, ensejam a suposição de que esta alternativa de formação – que inclui a inserção dos alunos na Exposição nas 300 horas obrigatórias de prática de ensino – pode contribuir para a qualificação dos futuros professores.

Pude entrever, na coordenação do estágio, a possibilidade de que futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática. O depoimento de uma das estagiárias, relativo ao trabalho desenvolvido na Exposição, explicita a importância da discussão da dimensão cultural da formação:

“Apesar da pouca experiência que tenho em sala de aula, o estágio aponta a possibilidade de desafiar os muros da própria escola e ainda observar a prática educativa como algo mais amplo, que transcende não somente a uma maté-

ria, a um quadro ou a um prazo, mas a possibilidade do ensino de História viva, no espaço e no tempo, nas instituições, nas diferenças, *com liberdade de movimentar-se do interior para o exterior daquela Casa Legislativa e mostrar naquele espaço o quanto se tem de História e que estamos no interior dela*” (Fabiola, 23 anos) (grifos meus).

No processo de formação permanente dos estagiários também pude constatar a importância de se debruçar sobre as questões que surgiam a partir das visitas e da relação dos monitores com a Exposição, o que reforça a necessidade de formação contínua dos profissionais de ensino. É possível dizer que a “cultura escolar” se expandia e o “currículo” era construído/ modificado de acordo com as vivências, a demanda e as inquietações dos alunos, principalmente no que se diferenciava de suas realidades. Conforme afirma Sacristán (1995), o currículo real é mais amplo do que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos.

A possibilidade de um contato diário com diferentes culturas – crianças, jovens, idosos, grupos religiosos, população rural, população urbana, indígenas, funkeiros, dançarinas clássicas, integrantes do movimento dos sem terra, grupos de turistas das mais diferentes localidades do Brasil e do exterior etc. – evidenciava a necessidade de conscientização das diferentes culturas existentes no mundo. Certamente temos avançado com a participação dos movimentos sociais apontando para a importância das relações entre essas culturas. Contudo, vale questionar até que ponto se permite que as diferenças culturais se façam presentes na escola.

Moreira (1998) ressalta que as tensões são inerentes ao multiculturalismo e não há por que apagá-las – deverão continuar a percorrer as análises e as práticas. No entanto, conforme destaca Chauí (1999), direito a diferenças também não significa multiculturalismo.

Não basta apenas reconhecer as diferenças, pois é em nome das diferenças que se tem, com frequência, justificado discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Para McLaren (1997) vivemos um tempo de ceticismo, de desconfiança, de desilusão e de desespero, caracterizado por injustiças econômicas, concentração de riqueza, ganância, consumo desenfreado, individualismo. Segundo o autor, estamos diante de uma cultura em desintegração. Diante dessa afirmação, o que é possível dizer sobre a formação do professor e sua prática?

A prática docente além dos muros da escola

Reconhecendo as dificuldades históricas, políticas e sociais do exercício da profissão docente, é possível ressaltar a falta de registro por parte dos professores de suas experiências. Conforme ressalta Schön (1992), não é suficien-

te perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há, por vezes, grandes divergências. Dessa forma, aponta para a necessidade de registros que permitam uma descrição do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Acreditando que este seja um dos caminhos possíveis para se organizar o próprio trabalho, e reletir sobre ele, apresento algumas reflexões sobre a prática docente através de um diálogo com fragmentos retirados de relatórios elaborados pelos *monitores responsáveis*. Vale esclarecer essa estratégia: num sistema de rodízio, a cada período um estagiário era o responsável pela Exposição – encaminhava decisões, lidava com imprevistos, apresentava soluções, discorria acerca do trabalho dos colegas – e construía o seu relatório por escrito. Contudo, a solicitação baseava-se também na perspectiva de Benjamin (1994) sobre a narrativa:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (p. 205).

A possibilidade de relatar e partilhar as experiências retornava como momento de reflexão não apenas da própria prática, mas apresentava-se também como construção coletiva do trabalho.

Foi interessante notar que os estagiários realmente tomavam o trabalho que realizavam como uma prática educativa e o fato de não estarem em sala de aula não os distanciava da profissão de professor – ao contrário – acreditavam em um fazer diferenciado. Nóvoa (1992) aponta para a necessidade nessa profissão, de “*se dizer* e de *se contar*: É uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que *ser professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (p. 9).

“Antes eu tinha medo de sala de aula, de ser professora. Com essa possibilidade não tenho mais (Erica Moura, 21 anos); Quero ressaltar a importância deste projeto e sua contribuição para minha formação acadêmica, porque a cada dia encontro com turmas diferentes, salas de aula diferentes, alunos diferentes, pontos de vista diferentes, enfim, uma diversidade cultural inigualável. Acredito que participo de uma experiência enriquecedora para mim e para os visitantes” (Sabrina, 22 anos).

As dúvidas surgiam e, assim como os professores, os estagiários agiam de acordo com o que acreditavam, percebendo sempre o alcance de seu trabalho,

ou mais do que isso: viam-se como autores, autônomos, também sujeitos: “Neste domingo recebemos uma visitante que não sabia assinar seu nome, ou seja, era analfabeta, não sei se fiz certo, mas tomei a liberdade de dar a ela um endereço para a alfabetização de adultos, achei que seria meu papel não só como educadora, mas principalmente como cidadã” (Érica Barros, 21 anos).

Conforme destaca Perrenoud (1993), o professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício da sua profissão. Quando trabalhamos com as nossas emoções, a nossa cultura, os nossos gostos e desgostos, os nossos preconceitos... , é necessário sabê-lo e é preciso controlar as influências que exercemos sobre os alunos.

Além disso, o retorno do trabalho realizado junto a professores, principalmente da rede pública, durante e após as visitas, apontava para um diálogo possível de se estabelecer entre a escola e as instituições culturais, com vistas a escapar do que Lopes (1991) chamou de “escolarização dos museus”, onde as visitas ficam reduzidas a *ilustrar* os programas das diversas disciplinas a serem ministradas:

“Esta semana voltou um professor que disse que tudo o que falamos ajudou muito no seu trabalho com as crianças (Cristiane, 24 anos); Os professores e alunos mostram-se contentes de estar ali – a atenção e os questionamentos indicam (Sabrina, 22 anos); É bom caminhar junto: nós, os professores, os alunos, a escola – porque tem diretora que liga para dizer que ficou sabendo tudo sobre a visita” (Viviane, 22 anos).

Certamente foi possível constatar que a procura pela visita decorria da possibilidade – muitas vezes única – de sair do espaço da escola. Cientes de uma cultura escolar que resiste em se abrir e transpor seus próprios muros, além das dificuldades e falta de condições da maioria das escolas em oferecer um ensino de qualidade, os estagiários buscavam explorar o que aquele espaço oferecia – aspectos históricos, políticos, arquitetônicos, culturais, sociais – e que pudessem contribuir para que não só o aluno/professor, mas os visitantes de um modo geral, se aproximassem do poder público, entendessem sua participação na construção da história e exercessem sua cidadania. Conforme aponta Sacristán (1995, p. 86), o currículo real é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem/impõem todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos e de conhecimentos a assimilar.

“Mais do que uma aula de História, procuramos mostrar às escolas que recebemos que cada aluno é cidadão e que a política não é algo distante de cada um, mas determinante na vida de todos nós. Por isso, é importante saber como funciona o parlamento (Érica Barros, 23 anos); Muitas vezes revivemos junto com eles emoções vindas do passado e o mais interessante é saber que

somos nós, através da Exposição, que despertamos estes sentimentos (Joselita, 21 anos); Tendo como ponto de vista o espaço político onde está inserida a Exposição, podemos explorar toda a importância da atividade política, como a escolha de representantes, o papel destes, a participação popular nesse processo... incentivando, assim, a luta pelos direitos deles no atual momento. Os alunos também são convidados a fazerem “Projetos de Leis” onde estes relatam as mudanças por eles almeçadas” (Paulo, 22 anos).

Ainda ressaltando a necessidade de se explorar o que o espaço oferece, dentre as atividades realizadas pelos estagiários, os “Projetos de Lei”, mencionado no depoimento acima, apresentaram-se como uma possibilidade efetiva de realização de um trabalho junto às crianças. Além disso, os exemplos destacados a seguir apontam para a necessidade de se ouvir um pouco mais o que as crianças acreditam que seja necessário mudar nesse país:

“Que as pessoas parem de brigar, eu não quero que ninguém mais brigue; Em vez de fazer só lei para proibir que o pit bull ande nas ruas, vamos fazer uma lei para que as crianças não durmam nas ruas; Acabar com a média 4,0 nas escolas. Como o prefeito pode permitir isso? Ele quer uma nação de burros?; É obrigatório votar, então também é obrigatório que todos tenham emprego; É proibido pichar em lugares públicos, então também é proibido deixar as crianças nas ruas; Criar presídios agrícolas, ou seja, os detentos teriam que plantar e produzir para comer. Com isso teriam mais verbas para investir em outras causas mais importantes, como creches, albergues, escolas mais modernizadas, mais oportunidade de empregos para todos do Brasil; Criar um teto salarial justo para os políticos igualando com a maioria dos trabalhadores.”

O desafio que se faz presente para o professor nas salas de aula também se apresentou no trabalho dos monitores: em março de 2000 a visita de um professor do Instituto Benjamin Constant – instituição para cegos – que desejava levar seus alunos à Exposição desestabilizou uma das monitoras: como mostrar uma exposição fotográfica a um cego? Tal indagação também ressoa nas falas de inúmeras professoras que se perguntam o que fazer quando se deparam com crianças portadoras de deficiências múltiplas em suas salas de aula. Perrenoud (1993, p. 108) ressalta que são inúmeras as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor de tempo nem de meios para pesar os prós e os contras e que, hesitar é também decidir. Vale conhecer o depoimento da estagiária:

“Fomos visitados por um professor de História e por uma professora de Artes Cênicas, ambos do Instituto Benjamin Constant. Monitorei a visita e confesso que foi muito difícil, a princípio, mostrar uma exposição de fotos a um cego.... No começo pensei em fazer uma história narrativa sobre os módulos da Exposição, e aprendi com o professor que esse tipo de história podia ser obtida através dos livros; deveria priorizar a parte arquitetônica, que poderia

ser tocada, descobrindo o espaço através do relevo, colunas, esculturas, a textura dos materiais, como o mármore, madeira, o bronze, peças encaixadas nas paredes. Foi uma situação totalmente nova e pude perceber uma nova maneira de ver aquele espaço que antes me era tão familiar, vi o quanto estava limitada a métodos e focando meu trabalho em uma única direção, ou seja, o uso predominante da visão, em se tratando de uma exposição de fotos e a observação da arquitetura, não o toque. Aprendi como deveria descrever uma charge, segundo o professor, é um humor do tipo do Programa 'Casseta & Planeta', que é acessível por meio da audição. Pude aprender a postura e a impoção da fala que deveria ter diante de um deficiente visual, sempre falando de frente. Foi um desafio, e por isso achei uma experiência muito proveitosa, não pela "limitação" do professor Vítor, *mas pela superação da minha própria limitação em lidar com o desconhecido*, o diferente, além do meu próprio enriquecimento a respeito das *diversas visões* sobre a Exposição. *A principal beneficiada pela visita do professor fui eu. Aprendi muito mais do ensinei*" (Érica Barros, 23 anos) (grifos meus).

Contudo, esse depoimento também ressalta a necessidade de uma formação continuada para os profissionais de educação, pois a formação não está nunca pronta e acabada. Ou seja, é preciso reforçar a necessidade constante de aprofundamento teórico, assim como a importância da participação e da parceria com profissionais de diferentes áreas. Dessa forma, através de textos, vídeos, palestras e oficinas foi possível aprofundar questões relativas a grupos portadores de deficiências múltiplas e buscar uma preparação para lidar com situações similares, ampliando-se, assim, esse tipo de atendimento. Bakhtin (1995) adverte que o nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. O homem precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. E é por essa localização social e histórica que se define o conteúdo da ligação do homem à vida e à cultura. Alguns relatos da visita da Instituição:

"Acho que o mais importante foi saber que eles são pessoas normais, só que como todos nós, com algumas diferenças. Pensava em encontrar pessoas tristes e eles são alegres (Cristiane, 21 anos); É interessante perceber que a linguagem das coisas independe da diversidade de mundo, torna as trocas de conhecimento possíveis (Kelly, 23 anos); A visita do Instituto me causou preocupação de início.. não tinha tido contato direto com pessoas cegas. Tinha receio de falar expressões como: 'estão vendo?', 'olha só', e ofendê-los. Por fim, descobri que sabemos e podemos fazer mais do que achamos e que os cegos são pessoas comuns, como nós, acostumadas aos seus limites e à dificuldade que os outros podem ter com relação a elas, assim como nós, com defeitos e limitações" (Maryan, 23 anos).

Vale destacar que a presença de alunos de Licenciatura em Pedagogia e em História mostrou a possibilidade de uma prática interdisciplinar. Candau (1997, p. 40) assinala as dificuldades e a necessidade dessa prática, afirmando

que sua importância é uma das urgências de nossa época. Os complexos problemas que a sociedade atual enfrenta (desequilíbrios sócio-econômicos, ecologia, saúde...) só podem ser equacionados com a colaboração de diferentes campos do conhecimento. Essa possibilidade foi vislumbrada pelos estagiários:

“Esta Integração do curso de Pedagogia e de História, não só desmistifica valores, conceitos e preconceitos, mas também favorece uma tomada de consciência da importância da troca de experiência desafio da interdisciplinaridade” (Fabíola, 22 anos); “A possibilidade de estudarmos os conteúdos da Exposição mesclando enfoques tanto da História quanto da Pedagogia muito têm contribuído para o nosso trabalho” (André, 24 anos).

Além disso, a necessidade de união entre um grupo e o entendimento da dimensão e do papel de cada um, em suas respectivas funções, exige constante reflexão no exercício de qualquer profissão. Calvino (1994) destaca que “o conhecimento do próximo passa necessariamente através do conhecimento de nós mesmos” (p. 106), e os estagiários apontavam para essa questão:

“É necessário a todo o momento ver e rever a nossa atuação. Se não temos autocrítica não sabemos lidar com a coletividade” (Fabíola, 22 anos); “Foi importante o rodízio da responsabilidade de cada monitor. É bom para nós sentirmos a responsabilidade que é nossa mesma” (Cristiane, 21 anos); “Precisamos entender que somos um grupo, e que nossas atitudes se refletem em todos” (Maryan, 23 anos).

As diferenças culturais, já mencionadas anteriormente, também se faziam presentes, e os estagiários explicitavam estereótipos, enfrentavam os próprios preconceitos, reconstruíam pré-conceitos: “Eram funkeiros, não baderneiros. Eles, de fato, se interessaram” (Paulo, 22 anos); “Eu achava que todo cego era triste” (Maryan, 22 anos); “Turista japonês é mesmo tudo igual” (Tarcísio, 23 anos). Mesmo que as reflexões sobre currículo e formação de professores desconsiderem o multiculturalismo, ele estará presente nos sistemas escolares. Giroux (2000) ressalta que os educadores não poderão ignorar as duras questões que as escolas terão que enfrentar, referentes a multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética, trabalho. E tais questões estão a exigir a redefinição do sentido e dos propósitos da escolarização.

Contudo, os estagiários explicitavam o quanto gostavam do trabalho, realizando-o com alegria, orgulho e confiança nas possibilidades que tal projeto oferecia. Em muitos relatórios, a alegria aparecia aliada à responsabilidade, e o ser jovem ficava evidente, além de ter se tornado uma forma de desabafo, comunicação, questionamentos. Calvino (1994) ressalta que os jovens, mais do que afirmar suas verdades, gostariam de fazer perguntas, ou antes, gostariam que os outros lhe fizessem perguntas; mas ninguém está disposto a sair dos trilhos de seu próprio discurso:

“Dia 02/12/99 – Neste dia eu completava 22 anos de vida, o que me levou a pensar ‘Maravilha! Não vou trabalhar hoje, vou ficar sentando só pensando na vida, esperando um turista para monitorar!’. Este não deveria ser um dia escolhas? Mas infelizmente era o monitor responsável daquela semana, o movimento foi grande e tive que monitorar alguns grupos, mas foi com muita felicidade e capricho” (Paulo, 22 anos); “O dia em que não há movimento parece que tudo fica estagnado, o tempo não passa” (Cristiane, 21 anos); “Alguns desafios que acontecessem durante o percurso deste trabalho representam certas dificuldades que, quando comparadas com as novidades e alegrias que construímos a cada dia, tornam-se ridiculamente simples e estornáveis” (Sabrina, 22 anos).

Os depoimentos, que não se esgotam com esses exemplos, apontam para a necessidade de buscarmos alternativas que permitam pensar a formação de professores não somente em sua dimensão pedagógica. Lopes (1991) destaca que o universo cultural restrito da maioria das pessoas deve-se, em parte, à deficiência de cursos de formação que não informam sobre as potencialidades e os recursos de instituições culturais. Ampliando essa discussão, é possível afirmar que esses cursos também não possuem uma orientação cultural.

A cidadania cultural define o direito à cultura

Conforme já foi ressaltado no início deste texto, a preocupação com a formação de professores tem norteadado um campo de investigação sobre o qual vários autores têm se debruçado, o que têm contribuído, em diferentes eixos, nas reflexões que se colocam para a formação desse profissional.

Contudo, em geral, percebe-se que os professores e futuros professores não se vêem como construtores de seus saberes, pois convivemos com uma formação que se constitui a partir de uma abordagem normativa: o que se deve fazer, pensar, ensinar, com a preocupação central de construir um *modelo* de professor, desconhecendo a heterogeneidade da categoria profissional, assim como a dimensão ética, estética, cultural e política do fazer educativo. A perda gradativa do saber e do saber fazer historicamente imposta aos professores “resulta não só da expropriação de bens materiais e culturais que uma sociedade desigual impõe, como também, e por causa dela, do próprio empobrecimento da experiência humana na contemporaneidade” (Kramer & Jobim e Souza, 1996, p. 9).

Com Walter Benjamin (1994) é possível pensar o empobrecimento da experiência não só de professores, mas do próprio homem que, estabelecendo uma relação outra com a tradição, não se reconhece mais como sujeito da história, imerso na cultura, criado por ela e também criador de cultura.

Entendendo que o empobrecimento da experiência está presente também no processo de formação de professores, é preciso pensar alternativas para que

futuros professores se percebam como sujeitos construtores de sua prática. A ausência ou a falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementaridade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais, são *dados construídos* pelo exercício de uma prática de desvalorização e de descompromisso com uma política social consistente. “Só podemos preencher o ‘porvir’ a partir do presente com *projetos*, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente [...] Resgatamos, pois, o presente real para que as imagens que elaboremos sirvam para nos vermos refletidos” (Sacristán, 2000, 39, grifo meu).

Portanto, é possível perguntar: por que as instituições culturais (museus, centros culturais, casas de leitura, bibliotecas etc.) não têm sido, mais freqüentemente, pensadas como espaços de formação? Que benefícios tais espaços poderiam trazer aos futuros professores ou àqueles que já estão atuando no magistério? Por que a “cultura escolar” não pode ser repensada e expandida? A democracia, do ponto de vista cultural, não pode ser contemplada como algo que sobra, mas como algo imprescindível para o próprio processo de aprendizagem (Giroux, 2000). Ou, conforme ressalta Chauí (1999), é imperioso um projeto de ação que marque a articulação interna e necessária entre cultura e democracia. Portanto, *cidadania cultural* significa, antes de tudo, que a cultura deve ser pensada como um direito do cidadão.

Desse modo, tomando a dimensão cultural na formação do professor como eixo, procurei construir com os alunos-monitores o trabalho na Exposição. Seus depoimentos me levaram a ter a certeza da importância de outros espaços, que não só a escola, na formação de professores, ou ainda, que a escola, sem abrir mão de garantir a apropriação sistemática do conhecimento, não o reduza a sua dimensão científica/ escolar. A elaboração de currículos onde experiências de estágio dessa natureza sejam incorporadas à formação de professores, pode se apresentar como possibilidade de, por que não dizer, uma “cultura escolar” expandida.

A cultura escolar tem sido definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167).

Contudo, conforme aponta Canclini (1991), vivemos em contextos de *hibridização cultural*, com processos múltiplos e variados que colocam para a educação, assim como para as outras práticas sociais, novas interrogações e novos desafios. Desse modo, é preciso destacar a importância de se valorizar a esfera cultural, sua natureza, suas funções, suas características, suas manifestações e suas desigualdades, e colocar-se em defesa por uma orientação cultural na formação de professores.

No entanto, a participação da área da educação em encontros e eventos que abordam essas temáticas é ainda pequena, e as questões culturais e seu

impacto sobre a escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente (Candau, 1997, p. 238). É preciso considerar também que, a análise das questões curriculares, no âmbito das políticas públicas, não pode estar ausente, pois as reformas curriculares se atrelam sempre a medidas que buscam afetar e modificar os diferentes momentos e processos na formação do professorado. (Moreira, 1998).

Para Moreira (1998), uma proposta de formação docente multicultural não implica em aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim, na aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. Mas como isso é possível? Que habilidades são essas?

Candau (1997) aponta alguns caminhos: “ampliar a concepção de pedagogia e compreendê-la como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores”; “considerar a cultura como constructo central de nossos currículos e sala de aula, focalizando a aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história”; “colocar uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado”; “promover o estudo, a produção, a recepção e o uso situado de variados textos” (p. 247-248).

Diante da flexibilidade das fronteiras entre currículo e formação de professores, é preciso apontar para a necessidade de uma orientação cultural nos currículos de formação dos docentes bem como a urgência de políticas públicas de formação nessa perspectiva, pois, reformas curriculares estão sempre atreladas a medidas que buscam modificar os diferentes processos na formação de professores.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CALVINO, Ítalo *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. México: Grijalbo, 1991.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CASTRO, Lucia. Cidade-mundo e cidade-tela: pensando ética e consumo na contemporaneidade. In: JOBIM E SOUZA, Solange. (org.) *Mosaico imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultura. *Revista Novamérica*. Rio de Janeiro, n. 82, junho, 1999.

- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 98, p. 65-90, 1996.
- GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HUNTINGTON, Samuel. *O Choque de civilizações*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
- KRAMER, Sonia. e JOBIM e SOUZA, Solange. (Orgs.). *Histórias de professores*. São Paulo: Ática, 1996.
- LELIS, Isabel Alice. A polissemia do magistério – entre mitos e histórias. *Tese de Doutorado*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1996.
- LOPES, Margareth. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, Campinas: n. 40, p. 443-55, dez.1991.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *Mimeo*, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flávio. e MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto, 1992.
- _____. *Profissão Professor*. Portugal: Porto ed, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Portugal: Dom Quixote, 1993.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu. e MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- VORRABER COSTA, Marisa. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Cristina Carvalho é professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Rua Francisco Otaviano, 87/ 504 – Ipanema
22080-040 – Rio de Janeiro – RJ
E-mail: ccarvalho@openlink.com.br