



24(2):89-102
jul./dez. 1999

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: experiências narradas

Ana Canen

RESUMO – *Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas.* Partindo de uma perspectiva de multiculturalismo crítico pós-modernizado (McLaren, 1997) e do aporte de estudos pós-colonialistas (Bhabha, 1998), o presente artigo analisa experiências multiculturais de formação docente, discutindo em que medida a intenção de preparar professores para a pluralidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas que impactam a construção de suas identidades. Para desenvolver o argumento, a primeira parte focaliza os conceitos de identidade e hibridismo cultural, considerados centrais no multiculturalismo crítico pós-modernizado. Na segunda, à luz do referencial teórico explicitado, discutem-se experiências multiculturais em formação docente, tecendo, ao final, sugestões teórico-práticas que contribuam para o aprimoramento do projeto multicultural na formação de professores.

Palavras-chave: *multiculturalismo, formação docente, experiências, narrativas, perspectiva intercultural crítica pós-modernizada.*

ABSTRACT – *Multiculturalism and teacher education: narrated experiences.* Building on a post-modern, critical multicultural perspective (McLaren, 1997) and on post-colonialist approaches (Bhabha, 1998), the present paper analyses multicultural experiences in teacher education. It discusses the extent to which the intention of preparing teachers for cultural plurality is translated into discursive and non-discursive practices which have an impact on the construction of their identities. In order to develop the argument, the first part focuses on the concepts of identity and cultural hybridism, considered central in the post-modern, critical multiculturalism. The second part discusses multicultural experiences in teacher education. In the end, theoretical and practical suggestions are presented, so as to contribute to enhance the multicultural project in teacher education.

Key words: *multiculturalism, teacher education, experiences, narrative, post-modern, critical intercultural perspective.*

Introdução

A sensibilização para a diversidade cultural e para o desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros, constitui ponto de partida para o pensamento multicultural em educação e formação docente. Ganhando força nos debates educacionais e figurando em diretrizes curriculares, tais como os recentes parâmetros curriculares nacionais (PCNs) — que apresentam “pluralidade cultural” como um de seus eixos transversais — o multiculturalismo em educação situa-se em um momento histórico definido, em que o final do milênio sinaliza relações nem sempre pacíficas entre processos globalizadores e movimentos de afirmação de identidades plurais e de formação para a cidadania.

Embora discussões teóricas estejam avançando na iluminação conceitual das diversas abordagens em formação docente multicultural, apontando limitações e potenciais das mesmas para a transformação social em sociedades marcadas pela diversidade cultural e por desigualdades estruturais a ela relacionadas (Canen, 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998), estudos que busquem analisar criticamente práticas engajadas nessa perspectiva são incipientes entre nós. Concordando com Moreira (1998), uma maior articulação de estudos teóricos com aqueles que mergulham nas práticas curriculares em diferentes espaços educacionais poderia aprimorar projetos emancipatórios em educação e formação docente.

Buscando contribuir nessa área de conhecimentos, o presente artigo focaliza narrativas de experiências multiculturais em cursos superiores de formação docente, a partir da literatura na área, tendo sido selecionadas aquelas cujo objetivo explícito configurava-as como imbuídas de uma perspectiva intercultural crítica (Canen, 1997a, b), voltada a um projeto de preparação de professores sensíveis às diferenças culturais e à necessidade de sua incorporação em práticas pedagógico-curriculares transformadoras. A predominância de narrativas anglo-saxônicas, particularmente norte-americanas, detectadas no presente artigo, leva a dois tipos de considerações: de um lado, a necessidade de cautela com relação a quaisquer formulações multiculturais ou generalizações que desconheçam as especificidades culturais do contexto brasileiro; de outro, a relevância em incrementar-se a produção do conhecimento na área de formação docente multicultural no Brasil, divulgando-se aportes teóricos e experiências concretas na preparação de professores para lidarem com a pluralidade cultural de nossa realidade.

Um questionamento básico impulsionou a análise: em que medida a intenção de preparar professores para a diversidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não-discursivas que impactam a construção de suas identidades? Partindo de uma perspectiva de multiculturalismo crítico pós-modernizado (McLaren, 1997) e do aporte de estudos multiculturais pós-colonialistas (Bhabha,

1998), argumentamos que a formação multicultural de professores não pode reduzir-se a intenções ou metas curriculares, mas será potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente na direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural e híbrida (McLaren, 1997, 1998; Canen, 1998).

Para desenvolver o argumento, na primeira parte situamos nosso olhar teórico, focalizando particularmente as categorias identidade e hibridismo cultural, consideradas centrais no multiculturalismo crítico pós-modernizado. Na segunda, à luz do referencial teórico esboçado, discutimos estratégias, desenvolvidas nas experiências selecionadas na literatura, para o trabalho com a construção da identidade docente multicultural, sugerindo, ao final, caminhos teórico-práticos que contribuam para um aprimoramento do projeto multicultural em formação docente.

Multiculturalismo crítico pós-modernizado: um horizonte na formação docente

Consistindo em discursos e práticas voltados à valorização da diversidade cultural e combate a estereótipos a ela relacionados, o multiculturalismo tem vindo à tona com bastante intensidade nos debates educacionais. A fermentação da temática tem sido localizada, em termos contextuais e históricos, a partir de fatores que têm evidenciado a presença de determinantes ligados a raça, gênero, padrões culturais, além de classes sociais, na produção das desigualdades.

Embora críticas feitas ao multiculturalismo se apropriem do termo como se fosse único, na verdade, tipologias e classificações que clarifiquem diversos sentidos e abordagens teóricas subjacentes às diferentes vertentes multiculturais já são avançadas entre nós (Canen, 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998). Da mesma forma, os desafios éticos e institucionais enfrentados por pesquisadores multiculturalmente comprometidos também foram objeto de discussões em outro trabalho (Canen, 1999).

Mais do que celebrar a diversidade cultural, o multiculturalismo, em sua vertente mais crítica, busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em currículos e práticas cujo horizonte norteador é a emancipação, a tolerância e a justiça social.

Incorporando sensibilidades pós-modernas em suas formulações, sem, no entanto, “encampar quaisquer teses e legitimar quaisquer atitudes por considerá-las igualmente válidas” (Oliveira, 1998, p. 154), o multiculturalismo crítico pós-moderno (McLaren, 1997) volta sua atenção aos caminhos discursivos pelos quais o ideal acima explicitado seja alcançado. Moreira (1998) refere-se a essa posição, no campo da teoria curricular, como a que vislumbra possibilida-

des de diálogo entre a teoria crítica e os insights dos aportes pós-modernos, preservando-se o compromisso com a justiça social, a democracia e a formação para a cidadania. Oliveira (1998, p. 154) sugere que, neste tipo de abordagem, o pluralismo se coloca como a perspectiva de conviver com as diferenças, tendo como horizonte norteador a Ética, vista como “meio de construir ações humanas pautadas pela tolerância, cujo significado se situa muito além da mera condescendência ou respeito para com o diferente”.

Apoiando-nos na perspectiva multicultural crítica acima delineada, consideramos que os aportes pós-modernos e pós-colonialistas têm trazido importantes contribuições para o trabalho com a educação para a pluralidade cultural, focalizando categorias anteriormente silenciadas ou pouco desenvolvidas e apontando caminhos pelos quais se fomente o diálogo das diferenças, nas práticas educacionais e de formação docente. É nessas categorias e nesses caminhos que nos voltamos a seguir.

A construção da identidade docente: diferença, hibridismo e representação

O trabalho da educação para a preparação de sujeitos que atuarão em sociedades plurais já tem sido reconhecido. A constatação de que classe social, raça, gênero, padrões culturais e outros formam um caleidoscópio identitário que é a regra e não a exceção na constituição das sociedades já tem ocupado o pensamento multicultural (Canen 1997a, b; Grant, 1997; McLaren, 1997, 1998). Essa constatação tem sido uma das bases para a defesa de um projeto educacional e de preparação de professores na linha do multiculturalismo: critica-se duramente o caráter homogeneizador de grande parte de nossos cursos que estariam preparando professores para uma sociedade pretensamente homogênea e monocultural.

Entretanto, aportes pós-modernos, particularmente pós-colonialistas, têm avançado de forma interessante nestas formulações. Uma das mais férteis contribuições, na área do multiculturalismo em educação, tem sido a questão da própria construção das identidades e sua relação com as diferenças. Mais do que constatar a pluralidade identitária em sociedades multiculturais, a constituição dessas identidades propriamente ditas passa a ser objeto de atenção nesse paradigma. Quatro dimensões destacam-se na análise da categoria identidade: seu caráter de construção, sua hibridização, sua relação com a diferença e sua representação em práticas educacionais.

O caráter de construção das identidades opõe-se à visão de sua essencialização, normalmente implícita em estudos multiculturais mais conservadores. Mais do que a essência do indivíduo, herdada biologicamente ou tomada como um *a priori* nas análises, trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa, não-unitária, multi-facetada, fluida, construída e reconstruída nas re-

lações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais. Estudos pós-colonialistas, como desenvolvidos por Bhabha (1998), salientam a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e de focalizar momentos, espaços de tempo, instantes “presentes” onde se travam os embates, articulações e hibridizações culturais na construção das identidades. A dupla inscrição cultural de indivíduos marcados por histórias de deslocamentos, imigrações e reterritorializações — à base de tais estudos — promove reflexões estimulantes sobre processos de articulação de diferenças culturais e de estratégias que iniciam novos signos de identidades. Nesse sentido, a categoria de hibridização ou hibridismo cultural (McLaren, 1998; Bhabha, 1998) passa a ser central na análise da construção das identidades culturais. O hibridismo põe em relevo a dialética entre estratégias resistentes a opressivas globalizadoras e os processos de “tradução”, de “reinscrição” identitária à luz dos choques e entrechoques culturais.

Estar sensível a essas colocações implica em superar-se o congelamento de identidades – o “negro”, o “índio”, e assim por diante – em propostas teórico-práticas de trabalho com a diversidade cultural em educação e formação docente. O caráter provisório, de construção e reconstrução identitária, implica em superar-se binômios “global x local”, “universal x multicultural”, buscando-se trabalhar dialeticamente as tensões, conflitos e rearranjos identitários provenientes dos encontros e desencontros culturais (Canen, 1998). Implica, também, em superar-se a ânsia por um “marcador mestre” de identidade (Grant, 1997), buscando-se compreender as inúmeras camadas que perfazem a construção identitária.

O refinamento da estética híbrida na construção das identidades leva a uma ressignificação da diferença, do “outro”, no âmbito do multiculturalismo. Bhabha (1998, 63) argumenta que a revisão da teoria crítica e do multiculturalismo nela apoiado deverá, justamente, basear-se no trabalho com a noção de “diferença cultural” e não de “diversidade cultural”. Segundo o autor, enquanto a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, dando origem a noções liberais de multiculturalismo, a diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: “a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é, ela mesma, produzida apenas no momento da diferenciação” (ibid., p. 64). Isto porque, na medida em que hibridizações culturais são reconhecidas, a gama de identidades culturais e de seus momentos e espaços de formação se complexifica. A categoria “diferença cultural” passa a ser entendida em termos dos discursos que separam, em determinados momentos e espaços, aquelas identidades aceitas como “normais” e as interpretadas como “diferentes”. Ignorando a hibridização cultural, esses discursos constroem identidades de diferença em uma lógica binária: negro-branco, homem-mulher, eu-outro. Superar estas dicotomias significa reconhecer a diferença como conceito relativo, buscando, como querem Burbules & Rice (1991), perceber que ambos — diferença e similaridade — são constru-

ções discursivas. Nas palavras dos autores: “saber se se trata de ver um elemento cultural particular como um significante de diferença ou de similaridade é um julgamento altamente dinâmico e contextual” (ibid., p. 187).

Nesta linha de análise, apoiando-nos em Bhabha (1998) e Silva (1998), apontamos preconceitos e estereótipos — elementos-chave a serem desafiados no trabalho educacional no multiculturalismo crítico — como discursos que se utilizam de signos e significantes para produzir significados que ocultam a hibridização cultural, o processo de construção de identidades e o próprio caráter relativo das diferenças culturais. O “eu” e o “outro” passam a ser categorias estanques: a desumanização do “outro” pela sua redução identitária, leva a que o “eu” não se reconheça no “outro”. Kramer (1998) ilustra, de forma contundente, as situações extremas produzidas por estes discursos, como a barbárie do nazismo ou o cotidiano violento de nossas metrópoles, com a eliminação sumária do “outro” naturalizada no imaginário social.

Constituindo-se em “instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados no processo de produção, posicionamento e deslocamento das fronteiras e identidades culturais” (Meyer, 1998, p. 81), cabe à formação de professores, à luz do multiculturalismo crítico pós-modernizado, exercer vigilância sobre seus próprios discursos, buscando impactar as identidades docentes em formação para o caráter de construção das identidades (em contraposição à sua essencialização), bem como para os processos de hibridização (em contraposição ao “congelamento” identitário ou à sua redução a “marcadores-mestre”) e de representação das diferenças (em oposição a uma dimensão “universal” de normalidade identitária), para que a educação para a humanização prevaleça sobre a barbárie.

Currículo em ação: experiências narradas em formação docente multicultural

Traduzir intenções de formação docente multicultural em ações constitui-se no desafio que alguns educadores e educadoras resolveram aceitar e narrar. Analisar criticamente as experiências por eles descritas implica, pois, em uma dupla perspectiva: de um lado, as estratégias pelas quais trabalham o multiculturalismo no cotidiano da formação docente podem oferecer subsídios para que se discutam caminhos viabilizadores da dimensão multicultural; por outro, a atenção às formas narrativas pelas quais descrevem essas mesmas experiências alerta para seu caráter de representação, com ênfases e silêncios que podem vir a constituir-se em pontos de partida para questionamentos e ressignificações teórico-práticas do projeto multicultural.

Embora a formação docente multicultural envolva, segundo Tabachnik & Zeichner (1993) e Noel (1995), o trabalho articulado entre saberes, estratégias

e atitudes, as narrativas em pauta privilegiam ora uma, ora outra dessas dimensões. No entanto, o patamar que as une, no âmbito do presente estudo, é o fato de todas constituírem-se em experiências formais em cursos superiores de formação docente, alinhadas à perspectiva intercultural crítica (Canen, 1997a, b, 1998, 1999) como horizonte norteador de suas propostas. De fato, as narrativas em pauta iniciam-se com a explicitação da perspectiva intercultural crítica que as informa, utilizando-se de argumentos para mostrar a relevância da preparação de professores que combatam preconceitos e desafiem a homogeneização ou “cegueira cultural” (Noel, 1995; Tabachnick & Zeichner, 1993), em sociedades multiculturais marcadas por desigualdades que atingem identidades culturais marginalizadas do poder sócio-econômico.

Grosso modo, três caminhos podem ser evidenciados, pelos quais a identidade docente multicultural é trabalhada, nessas experiências: o primeiro enfatiza o contato de futuros professores e professoras com a realidade de escolas multiculturais, durante a fase da Prática de Ensino e dos estágios supervisionados, ressaltando seu impacto na formação identitária; o segundo, privilegia estratégias e conteúdos desenvolvidos em cursos teóricos de educação multicultural para a progressiva sensibilização à hibridização cultural e à questão da articulação identidade-diferença; o terceiro trabalha as mesmas questões do segundo, no contexto de disciplinas de formação pedagógica.

Dois experiências que incidem sobre a prática de ensino e os estágios supervisionados podem ilustrar o trabalho com a identidade docente que privilegia o contato com a realidade multicultural de escolas como catalisador da sensibilização para a pluralidade cultural. A primeira é a experiência descrita por Finney & Orr (1995), no Canadá, que busca alocar estagiários em escolas onde a população aborígene é cada vez mais significativa. A análise dos diários reflexivos desses estudantes indica que, ao iniciar o curso, predominam visões estereotipadas dessas populações, particularmente considerando-se que grande parte daqueles que acorrem aos cursos de formação docente em pauta são brancos, classe média, sem nenhuma história anterior de convívio com aborígenes. No entanto, como indicam os autores, embora os diários evidenciassem que o contato com essas identidades avançava na superação de idéias pré-concebidas, esta mesma superação era limitada a uma perspectiva conservadora de multiculturalismo, onde não se chegava à compreensão crítica das relações de poder à base da valorização diferencial de culturas, nem ao caráter de representação que informa os conceitos de identidades e diferenças (McLaren, 1997; Silva, 1998; Grant, 1997). Assim, por exemplo, após o estágio supervisionado, vários diários reflexivos indicavam a visualização de aborígenes como “gente como nós”: neste tipo de colocação, os narradores evidenciaram a permanência, a nível discursivo, da separação “identidades normais” e “identidades diferentes”, ou seja: os estagiários ainda percebiam as identidades aborígenes de forma essencializada, estanque e com relação a seus padrões identitários próprios, tidos como o padrão de “normalidade”.

O ideal intercultural crítico, embora como horizonte de trabalho, não afetou, nesse caso, a construção identitária docente, levando à permanência da separação “eu-outro” e do binômio “identidade-diferença”. A hipótese para as contradições verificadas, segundo os narradores, era de que discutiram pouco ou tarde demais, no curso, modelos de sociedade mais críticos sobre a diversidade cultural. Entretanto, a partir de nosso olhar multicultural crítico pós-modernizado, uma hipótese alternativa poderia ser a de que o contato com as identidades aborígenes, sem o concomitante trabalho de reflexão sobre a construção identitária dos próprios docentes, pode ter levado ao “congelamento” identitário, à negação de seu caráter dinâmico e à dificuldade de perceber a articulação eu-outro, identidade-diferença (Bhabha, 1998; Silva, 1998).

As contradições acima evidenciadas não ocorrem apenas em circunstâncias em que identidades são postas em contato com outras percebidas como “diferentes”. Desafiar a noção de que “normalidade” e “diferença” são universais e superar a tendência a congelar identidades em termos de “marcadores-mestre” (Grant, 1997; Canen, 1998), são cruciais também em situações em que o futuro professor perceba sua identidade como pertencente ao grupo com que vai atuar. É o caso da experiência em Prática de Ensino multicultural descrita por Cabello & Burstein (1995), onde futuros professores eram colocados em estágios em escolas predominantemente de alunos negros, de origem afro-americana. A narrativa em pauta evidencia, a partir do diário reflexivo de uma estagiária afro-americana, mudanças em suas crenças e práticas. Essas mudanças foram resultantes de sua constatação de que, embora todas as crianças pertencessem a um background étnico-cultural semelhante ao seu, outras dimensões identitárias fugiam à sua compreensão, tais como: o vocabulário daqueles jovens, a cultura das drogas, comportamentos sexuais, etc. Embora os narradores da experiência limitem-se a apontar a evolução da identidade docente a partir dos estágios propiciados, cabe salientar que o diário da estagiária afro-americana indica, claramente, a evolução para o início de uma conscientização da hibridização cultural (Bhabha, 1998; McLaren, 1998), bem como do caráter plural, multifacetado das identidades, em contraposição à sua redução inicial ao “marcador-mestre” de etnia (Grant, 1997).

Em ambos os casos, as contradições entre a intenção de preparar para a formação docente multicultural e os impactos na construção identitária parecem indicar que, embora estágios em escolas multiculturais e multiétnicas sejam parte relevante na construção identitária docente multicultural, estes deveriam ser acompanhados de uma reflexão constante que promovesse o desafio ao congelamento identitário, a sensibilização à hibridização cultural e a vigilância sobre discursos e representações identitárias nas práticas educacionais (Moreira, 1998; Silva, 1998).

Um esforço, nesse sentido, é o que parecem indicar as narrativas de Noel (1995) e Marshall (1998), emblemáticas da segunda categoria de experiências narradas, ou seja: aquelas que privilegiam estratégias e conteúdos em uma dis-

ciplina teórica de Educação Multicultural, no decorrer do curso de formação de professores. Desafiar as identidades “confortáveis” desenvolvidas, até então, pelos alunos, era o ângulo da proposta de Noel (1995), cujo ponto de partida era a apresentação de questões e de dinâmicas voltadas à conscientização do caráter de construção das identidades. Algumas questões eram: Como eu poderia ver fenômenos e acontecimentos de forma diferente de você? Como você vê questões de forma diferente dos outros? Por que vemos as coisas de forma diferente? Após essa sessão, uma dinâmica era proposta, onde cada estudante deveria desenhar uma torta e dividi-la em “pedaços”, escrevendo neles as dimensões que os fazem “únicos”. A discussão das figuras obtidas encaminhava-se para a visualização dos fatores que tomam parte na construção identitária, buscando promover a percepção da identidade como construída ativamente, em articulação com sujeitos, comunidades e fatores específicos, em oposição à especialização identitária prevalente nas percepções anteriores de grande parte dos estudantes, na experiência em questão.

Marshall (1998), em uma perspectiva semelhante, descreve a estratégia utilizada durante o curso de Educação Multicultural para formação docente. Após a discussão e análise de paradigmas teóricos em educação multicultural, fornecida pelo debate de textos na área, Marshall (1998) propõe a técnica de permuta de perspectivas (“issue exchange”), que consiste em lançar uma questão ou sentença polêmica que permita a turma examinar criticamente atitudes, crenças, práticas e políticas institucionais que afetam negativamente grupos culturais diversificados, no cotidiano escolar. Cada dupla de estudantes ficava responsável pela discussão em torno de uma afirmação, adotando posições antagônicas com relação à mesma, ou seja: um assumia uma posição favorável, enquanto o outro defendia um ponto de vista contrário ao expresso na questão proposta. Leituras de textos embasavam as apresentações e discussões, sendo que a estratégia proposta visou a flexibilização identitária com relação a visões de mundo diferenciadas, embora direcionasse as conclusões para o patamar ético e não para um relativismo ou vale-tudo (Oliveira, 1998; Moreira, 1998).

Ao final dos cursos, ambas as narrativas apontam, a partir dos diários reflexivos, que as habilidades críticas e de posicionamento identitário, de empatia e de compreensão de outras posições culturais, por parte dos estudantes, desenvolveram-se consideravelmente. No entanto, ao contrário das narrativas anteriores, predominam as vozes dos narradores, em detrimento daquelas dos estudantes, o que empobrece a visualização do impacto, na construção identitária, das estratégias adotadas. Isto não quer dizer que as narrativas em pauta se furem a mencionar histórias de resistência ao multiculturalismo. Ao contrário: Noel (1995), por exemplo, fala em casos de entricheiramento em posições identitárias refratárias a mudanças, em discussões acaloradas em sala de aula, alertando para os desafios da formação docente multicultural que busca mobilizar a construção identitária docente no processo. No entanto, ao assumirem a autoria única de seus discursos, os narradores dessas experiências omitem ten-

sões e desafios enfrentados no processo de construção e reconstrução identitária, do ponto de vista daqueles que a ele se submeteram.

Em termos do conteúdo das narrativas, Noel (1995) e Marshall (1998) parecem ir além das experiências situadas na primeira categoria, avançando no desafio à “normalidade percebida” das identidades dominantes, levando à conscientização acerca de seu caráter de construção e ao confronto com as noções construídas das diferenças (Bhabha, 1998; Silva, 1998; McLaren, 1998). Outras estratégias conjugadas a essas são por eles descritas: estudos de caso, discussões sobre vídeos sobre preconceitos, mesas-redondas com vozes de culturas marginalizadas, análise crítica de textos, monografias com resposta-reação a artigos polêmicos na imprensa ou a comerciais de televisão envolvendo estereótipos e racismo, desenhos do mapa-múndi questionando a centralidade e o etnocentrismo nele evidenciados, e assim por diante. As estratégias acima descritas, desenvolvidas em cursos teóricos de multiculturalismo, visam a atingir a construção identitária e complementam, a nosso ver, o simples contato com o “outro”. Passam a atingir a construção identitária docente propriamente dita, colocando em xeque posições confortáveis e essencializadas de identidade.

Interessante notar que, ao trabalhar a identidade docente para o multiculturalismo, todas as disciplinas deveriam estar envolvidas, não se limitando a um momento específico, de exclusividade de uma disciplina de educação multicultural. Nesse sentido, a terceira categoria de experiências multiculturais narradas focaliza estratégias e conteúdos desenvolvidos em cursos teóricos de formação pedagógica. Nessa categoria, Jennings (1995) ilustra a estruturação de um curso de Psicologia do Desenvolvimento onde a conscientização sobre o caráter de construção identitária é perseguida por intermédio da reflexão sobre como e por que certo conhecimento (como as teorias do desenvolvimento) é construído dessa maneira, por que certas construções da realidade são mais valorizadas, legitimadas e celebradas pela cultura dominante, discussões essas presentes em nossa literatura sobre currículo e conhecimento (Lopes, 1998; Moreira, 1998).

Segundo a narrativa de Jennings (1995), a direção dada ao curso fomentava o questionamento, por parte de futuros professores, acerca da validade das teorias, à luz do potencial opressivo inerente às prescrições que elas apresentam. Por intermédio da discussão dos contextos e pressupostos epistemológicos das teorias, por exemplo, discutia-se como o desenvolvimento “saudável” é compreendido, em uma filosofia meritocrática e culturalmente cega, em termos de “individualização” e “autonomia”. Questões para discussão, nessa linha, eram: que práticas pedagógicas são favorecedoras da autonomia em detrimento da interdependência – esta última, base do interculturalismo? Em que medida tais noções de “saudável” deixam crianças de culturas mais voltadas ao coletivo, à família, à comunidade, isoladas e caladas, no cotidiano escolar? Trata-se, nessa experiência narrada, de ver o currículo como composto de discursos, como re-

apresentação (Bhabha, 1998; Silva, 1998; Moreira, 1998), buscando-se discursos alternativos em que o desenvolvimento “saudável” de crianças culturalmente diversas seja legitimado.

As ilustrações de experiências multiculturais em formação docente brevemente esboçadas indicam que os três caminhos propostos poderiam ser articulados, para uma maior viabilização da construção identitária docente multicultural. Assim sendo, o contato com a pluralidade identitária por meio dos estágios supervisionados, bem como o trabalho específico no espaço de uma disciplina de educação multicultural, aliado à problematização de teorias desenvolvidas nos diferentes campos do saber, embora não esgotem a formação docente multicultural, podem aprofundar seu impacto na preparação de docentes para a pluralidade cultural.

Vale salientar a relevância em se mobilizar a dimensão afetiva no processo, de modo que a formação para a pluralidade cultural não se limite a um mero exercício cognitivo. Da mesma forma, a necessidade de reflexão crítica quanto aos próprios discursos e narrativas utilizados por nós em nossos cursos de formação docente deve perpassar quaisquer caminhos utilizados. Em um interessante trabalho, Cochran-Smith (1995) debruça-se sobre seus próprios discursos, gravados durante o curso de Educação Multicultural por ela ministrado, evidenciando contradições, possibilidades e limites discursivos para a construção identitária multicultural perseguida.

Examinar como nós próprios construímos nosso discurso multicultural implica em superarmos monologismos e incentivarmos o diálogo, desafiando dogmatismos e desnudando processos e significantes que “conspiram” para a imagem de universalismo de nossas próprias idéias. A necessidade de uma constante vigilância epistemológica e discursiva por parte daqueles envolvidos na formação docente multicultural deve ser ressaltada, de modo que o ideal multicultural encontre eco em práticas discursivas questionadoras, desestabilizadoras e mobilizadoras das identidades docentes no caminho da formação para o diálogo das diferenças.

Conclusões

A partir do olhar do multiculturalismo crítico pós-modernizado, o presente artigo discutiu dimensões teóricas e experiências práticas voltadas à formação docente multicultural, focalizando particularmente nos caminhos discursivos desenvolvidos para a construção identitária docente nessa perspectiva.

As experiências ora narradas indicam que o projeto multicultural é possível, embora permeado de desafios. Estágios em escolas multiculturais, momentos de reflexão crítica sobre o caráter de construção, hibridização e representação das identidades/diferenças, articulação dos diferentes campos do saber ao

multiculturalismo crítico são caminhos propostos para a formação docente multicultural. Embora o presente artigo tenha focalizado especificamente experiências em cursos superiores de formação docente, estudos versando sobre experiências multiculturais em outras esferas educacionais, bem como em organizações não-governamentais e espaços institucionais diferenciados poderiam avançar na construção do conhecimento na área, subsidiando a formação docente nessa perspectiva.

Da mesma forma, investigar as percepções identitárias, resistências e tensões daqueles envolvidos no processo torna-se relevante, de modo que o multiculturalismo em educação mobilize o processo de construção identitária docente, não se reduzindo a retóricas vazias ou prescrições curriculares restritas a intenções.

Analisar narrativas daqueles que colocaram o projeto multicultural em prática significa ver contribuições, idéias e estratégias, mas também detectar dúvidas e contradições na consecução do multiculturalismo no cotidiano das práticas pedagógicas. Longe de inviabilizar as experiências em questão, os silêncios, vibrações, êxitos e fracassos nas diversas formas de tradução de currículos multiculturais “formais” para currículos multiculturais “em ação”, nas experiências de formação docente multicultural, podem representar subsídios para o aprimoramento de políticas e práticas comprometidas nessa linha, bem como tensionar e ressignificar posturas teóricas voltadas a projetos multiculturais emancipatórios. Em tempos de projetos neoliberais excludentes, racismo, indiferença e violência contra o “outro”, a formação de professores sensíveis à pluralidade identitária e forjadores de práticas discursivas desafiadoras da homogeneização e da cristalização das diferenças torna-se tarefa urgente.

Nota

1. Este artigo é um produto da pesquisa “Multiculturalismo e Educação”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação, PROEDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, com o apoio do CNPq. Versão preliminar do mesmo foi apresentada no GT Currículo, 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, H. K., *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BURBULES, N. & RICE, S., Diálogo Entre as Diferenças: continuando a conversação, in T. T. da Silva (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- CABELLO, B. & BURSTEIN, N. D., Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classrooms, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, p.p 285 - 294, 1995.
- CANEN, A., Competência Pedagógica e Diversidade Cultural: eixo na formação de professores?, *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, pp. 89 - 107, 1997a.
- _____. Formação de Professores: diálogo das diferenças, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 5, n. 17, pp. 477 - 494, 1997b.
- _____. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: Tensões e Implicações Curriculares, GT Currículo, 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.
- _____. The Challenges of Conducting an Ethnographic Case Study of a United Kingdom Teacher Education Institution, *Journal of Teacher Education*, v. 50, n. 1, pp. 50 - 56, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M., Uncertain Allies: Understanding the Boundaries of Race and Teaching, *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 4, pp. 541 - 570, 1995.
- FINNEY, S. & ORR, J., "I've really learned a lot, but...": cross-cultural understanding and teacher education in a racist society, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 5, pp. 327 - 333, 1995.
- GRANT, N.D.C., Some Problems of Identity and Education: a comparative examination of multicultural education, *Comparative Education*, v. 33, n. 1, pp. 9 - 28, 1997.
- JENNINGS, T. E., Developmental Psychology and the Preparation of Teachers Who Affirm Diversity: strategies promoting critical social consciousness in teacher preparation programs, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, pp. 243 - 250, 1995.
- KRAMER, S., Linguagem, Cultura e Alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie, Sessão Especial "Linguagem, Cultura e Alteridade", 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.
- LOPES, A., Currículo, Conhecimento e Cultura: construindo tessituras plurais, in A. Chassot & R. J. Oliveira (orgs.) *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998.
- McLAREN, P., *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- _____. A Luta por Justiça Social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos, *Pátio: Revista Pedagógica*, ano 2, n. 6, pp. 8 - 11, 1998.
- MOREIRA, A. F., A Crise da Teoria Curricular Crítica, in M. V. Costa (org.) *O Currículo: nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: De Paulo Editora Ltda, 1998.
- MARSHALL, P. L., Toward Developmental Multicultural Education: case study of the issues exchange activity, *Journal of Teacher Education*, v. 49, pp. 57 - 65, 1998.
- MEYER, D. E., Etnia, Raça e Nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais, in M. V. Costa (org.) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- NOEL, J. R., Multicultural Teacher Education: from awareness through emotions to action, *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 4, pp. 267 - 274, 1995.
- OLIVEIRA, R. J., *Utopia e Razão*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, T. T., A Poética e a Política do Currículo como Representação, GT Currículo, 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro 1998.

TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K., Preparing Teachers for Cultural Diversity, *Journal of Education for Teaching*, v. 19, n. 4, pp. 113 - 125, 1993.

Ana Canen é professora da Faculdade de Educação, pesquisadora do PROEDES da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Av. Pasteur, 250 - Fundos
Praia Vermelha
22290-240 – Rio de Janeiro – RJ
Tel/fax: (0xx21) 295 3246
E-mail: canen@ufrj.br