

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

XAVIER, Giseli Pereli de Moura – UniverCidade – titogigi@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

O quadro que se delineia em boa parte das escolas públicas brasileiras nos dias atuais reflete a dinâmica de um mundo pós-moderno e multicultural que se modifica constantemente em um ritmo alucinante, desconstruindo princípios e concepções pré-estabelecidas social e culturalmente. Cada vez mais crianças e adolescentes de diferentes culturas chegam à escola em busca de algo mais do que a simples transmissão de conhecimentos socialmente aceitos. Eles querem algo que os estimule tanto quanto o mundo que os cerca. Precisam de informações, imagens, sons e ações que os desafiem e os façam protagonistas na vida real e virtual, e em um mundo que se propõe, simultaneamente e contraditoriamente, a ser competitivo e cooperativo.

No entanto, ao mesmo tempo em que a incerteza e a inconstância invadem a escola, “derrubando” verdades e padrões; clama-se socialmente por um mundo mais justo e igualitário, em que a ética, o respeito às diferenças e à diversidade e a solidariedade sejam a tônica das relações, ensaiando um “retorno” a antigos valores esquecidos.

Diante do quadro exposto, muitos educadores tendem a “enlouquecer”, se sentindo desorientados, intimidados e despreparados. Tal condição os leva, em muitos casos, a agirem como figuras completamente anacrônicas e obsoletas neste contexto, denotando uma urgente necessidade de atualização e preparação para lidarem com esses paradoxos e transformações que caracterizam as escolas contemporâneas.

Assim, é nesse sentido que a formação dos profissionais da educação tem sido objeto de inúmeras análises e discussões no campo educacional nos últimos anos e suscitado questões importantes. Como formar profissionais da educação para lidarem com esta realidade? Qual a postura desses profissionais diante da mesma? Como fazer com que profissionais formados em “priscas eras” acompanhem estas mudanças? Como desmontar resistências ao novo e ao diferente no contexto escolar? Como criar espaços na escola e fora dela para discutir estas questões? Como transformar a escola em um local verdadeiramente democrático, aprazível para educadores e alunos e tão

estimulante quanto a realidade que a cerca? Em que medida os fatores socioculturais formadores da identidade desses profissionais são determinantes para definição de sua concepção e de sua prática pedagógica? Qual o papel das diversas instâncias/instituições formadoras perante esse quadro?

As respostas para tais questões não serão encontradas em nenhum manual, mas certamente passam pela adoção de políticas públicas em educação que favoreçam não só uma formação inicial dos profissionais da educação que esteja atenta e preocupada com essas mudanças e com qualidade do ensino, mas também (e tão importante quanto) pela formação continuada dos mesmos.

Assim sendo, o trabalho em questão tem como proposta discutir uma experiência de formação continuada realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Os dados foram levantados e analisados a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida com um olhar teórico multicultural, tendo em vista a importância da contínua qualificação dos profissionais da educação para o enfrentamento dos desafios da atualidade no contexto escolar.

Para tanto, este texto encontra-se estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento serão caracterizados o contexto, o objeto e os objetivos da pesquisa. Em seguida serão explicitados a metodologia de pesquisa e o referencial teórico norteador do trabalho. Em um terceiro momento serão analisados os dados levantados, tendo como horizonte os objetivos propostos. E por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa, buscando indicar seus potenciais, desafios e desdobramentos para área educacional, e mais especificamente, para a formação continuada dos profissionais da educação.

Caracterizando o contexto da pesquisa

A proposta de formação continuada

A pesquisa em questão teve suas origens em um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no segundo semestre do ano de 2005 em parceria com uma universidade pública. O curso tinha como objetivo principal:

“(...) dotar as unidades escolares da rede pública estadual de coordenadores pedagógicos que, no desenvolvimento de suas atribuições profissionais, promovam ações que contemplem o

espaço da escola como campo de atuação em prol da melhoria da qualidade do ensino e para afirmação da formação de uma cidadania democrática.” (SEE/RJ, 2005)

Além do objetivo anteriormente citado, a proposta continha vários objetivos específicos que buscavam preparar os coordenadores, por meio do fornecimento de subsídios teóricos e práticos ao longo do curso, para atuarem junto aos professores, auxiliando-os no trato de algumas das principais questões que afligem o contexto escolar.

Para tanto, o curso se encontrava estruturado em onze módulos que contemplavam os seguintes temas: (1) Os coordenadores pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade; (2) Avaliação institucional 1; (3) Avaliação institucional 2; (4) Educação Inclusiva; (5) As relações interpessoais na escola; (6) Tecnologias Educacionais; (7) Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente; (8) Currículo 1: uma questão de cidadania; (9) Currículo 2: traduções para o dia a dia na escola; (10) Projeto político-pedagógico 1: uma construção coletiva; e (11) Projeto político-pedagógico 2: uma construção coletiva.

Os encontros eram quinzenais, com quatro horas de aula cada. O curso teve a duração de aproximadamente seis meses. Os cursistas foram alocados em 75 turmas, distribuídas por diferentes pólos em todo o estado do Rio de Janeiro. Cada turma possuía um tutor responsável pela apresentação e dinamização dos módulos.

O objeto da pesquisa-ação

O objeto do estudo a ser descrito se refere à análise dos encontros realizados por esta pesquisadora – que atuou como uma das tutoras do curso - com cursistas de sete turmas distintas, divididas em três pólos que contemplam diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro: Turma 24 (Pólo Metropolitana II – Município de São Gonçalo); Turmas 27 e 28 (Pólo Metropolitana III - zona norte do Município do Rio de Janeiro) e Turmas 48, 49, 50 e 51 (Pólo Metropolitana VIII – Município de Niterói).

Os encontros aconteciam em locais (escolas da rede pública estadual, em sua maioria) previamente destinados pela Secretaria de Educação. As turmas eram

compostas pelos coordenadores pedagógicos¹ das diversas escolas das regiões que eram abrangidas pelos pólos. No entanto, em várias turmas havia também a participação de diretores, secretários escolares e professores, para o caso da escola não possuir a figura do coordenador pedagógico. A Secretaria de Educação participou ativamente através de representantes como cursistas, dentre estes estavam gerentes de ensino das metropolitanas e diferentes funcionários diretos da mesma.

As turmas iniciaram com uma média de 25 a 30 alunos cada, tendo sofrido um pequeno esvaziamento ao longo do curso. Fato que, no entanto, não veio a comprometer o seu andamento ou a sua qualidade.

Os objetivos da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisadora fazia parte da equipe que elaborou, implementou e ministrou o curso, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo principal de analisar o impacto da ação realizada na formação continuada e na prática pedagógica dos cursistas envolvidos, procurando:

- verificar em que medida o trabalho desenvolvido no curso foi capaz de influenciar e/ou modificar as posturas e concepções iniciais dos cursistas em relação às questões educacionais propostas, contribuindo para formação de suas identidades e sensibilizando-os multiculturalmente ;
- analisar as resistências, desafios e potenciais multiculturais encontrados durante o desenrolar do curso;
- destacar diferenças e semelhanças existentes entre as diversas turmas e pólos, procurando analisar as influências do contexto cultural na formação das identidades;
- discutir a relação entre a cultura das diversas instâncias/instituições envolvidas no desenvolvimento do curso – a universidade, a Secretaria de Educação e as escolas, representadas pela figura dos coordenadores pedagógicos – procurando analisar as distâncias e pontos comuns entre as mesmas e suas influências na formação das identidades.

¹ Vale ressaltar que, a figura do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, no período analisado, não se configurava como um cargo, e sim, como uma função não-gratificada. Fato este, que causava muita polêmica entre os alunos no decorrer do curso e dentro das próprias escolas.

A metodologia: a pesquisa-ação como estratégia de ação e reflexão

O estudo em questão desenvolveu-se a partir de uma pesquisa-ação. Tripp (2005) descreve a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação da própria prática com intuito de aprimorá-la por meio da “oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p.446).

A partir do mesmo princípio, Engel (2000) afirma que a pesquisa-ação possui algumas características essenciais, que são:

- a não-separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa;
- a validade da pesquisa baseia-se no critério de utilidade dos dados para todos os envolvidos;
- a possibilidade de ocorrência de mudanças;
- a exigência de respostas práticas;
- o caráter situacional, ou seja, encontra-se ligada a uma situação específica e busca respostas para mesma;
- a ação é auto-avaliativa, permitindo reflexões e modificações durante todo o processo que se dão por meio de um feedback contínuo; e
- o caráter cíclico em que as fases finais são usadas para aprimorar as anteriores.

Nesse sentido, este estudo se configurou a partir da necessidade de avaliar o tipo de impacto que um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos, fundamentado em perspectiva multicultural crítica, poderia ter nas concepções educacionais dos mesmos, de modo que este pudesse afetar a sua prática cotidiana nas escolas. Para tanto, foram planejadas as seguintes ações desenvolvidas no decorrer do curso: encontros quinzenais para discussões teórico-práticas sobre diversos temas educacionais contemporâneos apresentados em módulos; a realização de avaliações e auto-avaliações sobre os módulos temáticos e sobre a dinâmica do curso e a proposição de exercícios que contemplavam pesquisas-ação a serem implementadas nas escolas pelos próprios coordenadores pedagógicos. Durante o desenvolvimento do curso foram observados e devidamente registrados os efeitos das ações implementadas, por meio da análise dos diálogos em sala de aula e dos relatórios e avaliações entregues por escrito por parte dos cursistas.

Como explicitado no item anterior, esta pesquisadora esteve envolvida em todas as etapas de desenvolvimento do curso/pesquisa. Dessa forma, foi possível planejar, agir (implementar), monitorar e descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados com vista a futuras novas ações no campo pesquisado, configurando todas as etapas do ciclo-básico de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005; ENGEL, 2000).

O quadro teórico: contribuições multiculturais para formação dos profissionais da educação

O multiculturalismo é uma concepção que se encontra inserida nos mais variados campos do saber humano. De acordo com Canen & Canen (2005, p.42), ele “significa diferentes idéias para diferentes pessoas e instituições”, podendo representar perspectivas diversas, que, no entanto, têm um ponto em comum: buscar respostas para os desafios da pluralidade cultural nos dias atuais. Para tanto, é preciso ter uma clareza teórica quando se fala de multiculturalismo, visto que o mesmo apresenta concepções distintas e muitas vezes antagônicas.

Assim sendo, o presente estudo baseia-se nas concepções multiculturais crítica e pós-colonial (CANEN, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & MOREIRA, 2001, McLAREN, 2000). A primeira tem como foco a valorização da pluralidade cultural, procurando desvelar as relações desiguais de poder e combatendo preconceitos e estereótipos que permeiam os diferentes grupos socioculturais. Ao mesmo tempo em que por intermédio do diálogo, busca ouvir, resgatar e valorizar a versão dos grupos oprimidos, dando-lhes voz e vez nos mais variados espaços de representação. A segunda destaca o processo de formação das identidades como categoria central para as discussões, analisando o seu caráter de hibridização, ou seja, procurando compreender a existência de diferenças dentro das diferenças.

Para o multiculturalismo pós-colonial, o processo de hibridização se caracteriza por uma reinscrição cultural dos indivíduos, uma ação contingente, fruto de sínteses e traduções plurais que terminam por “cruzar fronteiras” entre as diferentes identidades, formando um “terceiro espaço” que impede que as identidades fiquem reduzidas a um único marcador identitário (racial, social, de gênero, religioso, etc.) ou a uma visão congelada sobre as mesmas (CANEN & CANEN, 2005; McLAREN, 2000; SILVA, 2000).

Assim, tendo como referência processo de hibridização das identidades, este trabalho apresenta como um de seus aspectos centrais para discussão multicultural, as diferentes dimensões da identidade: a individual, a coletiva e a institucional. Segundo os estudos de Canen & Canen (2005) e Canen (2006), esta perspectiva consiste em “um refinamento da categoria identidade no multiculturalismo”, no qual:

(...) o primeiro nível, individual, refere-se à identidade específica do sujeito; o segundo, denominado de identidade coletiva, refere-se ao sentimento de pertença das identidades individuais a grupos identitários, a partir de marcadores-mestres, (...)Um terceiro nível seria o da identidade institucional, denominada em função do clima institucional em que os sujeitos circulam, que configuram relações de poder e práticas institucionais (...). (CANEN, 2006, p.9)

Para tanto, procurou-se analisar em que medida a identidade individual, coletiva e institucional dos coordenadores pedagógicos tem sido determinante para configurar suas percepções, concepções e práticas, sensibilizando-os ou não, perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças que perpassam o espaço escolar. Ao mesmo tempo, buscou-se compreender as tensões existentes entre as diferentes instâncias/instituições envolvidas e suas perspectivas no processo de formação continuada e na formação das identidades profissionais dos coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o multiculturalismo tem encontrado um campo muito fértil para suas discussões na área de formação dos profissionais da educação, seja no que se refere às questões relativas à formação de suas identidades, ao tratamento dado à diversidade cultural tão presente em nossas escolas ou às diferenças institucionais e pedagógicas que norteiam as práticas neste contexto.

Analizando os dados

As turmas: unidade e diferença na diversidade

Conforme o explicitado anteriormente esta pesquisa se refere à análise dos dados de sete turmas divididas em três pólos distintos, formadas em sua maioria por coordenadores pedagógicos de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental,

Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Não obstante, a primeira vista, as sete turmas em questão possuem algumas similitudes, tais como a função exercida pelos cursistas, a localização dos pólos (todos pertencem a região metropolitana do Rio de Janeiro) e o fato dos integrantes dos grupos em sua maioria terem como formação inicial, a docência; as diferenças eram mais relevantes do que se pensava inicialmente.

Assim sendo, para um maior esclarecimento dos dados analisados, se faz necessária inicialmente, uma configuração mais detalhada dos pólos e de suas turmas:

- Pólo Metropolitana II – Turma 24

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana II abrange o município de São Gonçalo, com um total de 92 escolas e 142 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em 5 turmas, distribuídas entre três tutores diferentes, cabendo a esta pesquisadora a número 24, que possuía inicialmente 28 cursistas inscritos. É importante salientar que a área compreendida pela Metropolitana II é considerada uma das áreas mais pobres da região do Grande Rio, carente de infraestrutura e escolas municipais.

- Pólo Metropolitana III – Turmas 27 e 28

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana III atende às escolas do município do Rio de Janeiro abrangendo as áreas que compreendem o subúrbio e a Zona da Leopoldina, com um total de 107 escolas e 116 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em quatro turmas, distribuídas entre dois tutores diferentes, cabendo a esta pesquisadora as turmas 27 e 28, que possuíam 29 cursistas cada. A área que integra a Metropolitana III atende a uma população bem diversificada, que vai da classe média a escolas situadas em grandes complexos de favelas.

- Pólo Metropolitana VIII – Turmas 48, 49, 50 e 51

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana VIII atende a todas as escolas do município de Niterói, com um total de 56 escolas e 101 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em quatro turmas, que tiveram como única tutora a pesquisadora em questão, com uma média de 25 cursistas cada. A área abrangida pela Metropolitana VIII possui uma clientela bem diversificada, com escolas que atendem da zona sul (classe média e média alta) às favelas e regiões mais pobres de Niterói.

Essa descrição inicial serve apenas para mostrar o quão distintas eram as turmas, mesmo as que se originavam do mesmo pólo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o desenrolar do curso foi determinante para que as diferenças emergissem de modo nada sutil, revelando realidades singulares – cada escola tinha uma identidade própria – e ao mesmo tempo e em muitos pontos, situações e problemas comuns.

Os encontros evidenciaram que as diferenças se caracterizavam pelos mais diversos aspectos, que englobavam desde a estrutura física da escola, passando pela disponibilidade de recursos e materiais, origem sócio-econômica e cultural da clientela, formação inicial dos coordenadores pedagógicos, história da escola, níveis de ensino atendidos, condições de trabalho, comunidade do entorno da escola, até a disponibilidade de apoio ao trabalho dos coordenadores pedagógicos pela direção e pela secretaria estadual de educação.

Apesar de todas as escolas envolvidas no curso pertencerem a uma rede comum, pode-se afirmar que cada um dos aspectos supracitados contribuiu sobremaneira para demonstrar que estas instituições constituíam-se como organizações multiculturais. Como tal, elas evidenciavam características distintas que englobavam objetivos, idéias, conceitos, ideologias e formas de agir definidos a partir de contextos histórico-culturais específicos e formadores de uma identidade institucional coletiva (CANEN & CANEN, 2005).

Ao mesmo tempo, a função (ou diria identidade?) do coordenador pedagógico, elo de ligação entre os cursistas, foi importante para a construção de uma identidade coletiva nas turmas durante o curso, visto que, existiam problemas e questões que eram comuns a todos os envolvidos.

Nesse caso, o primeiro aspecto a ser destacado se referia a uma crise de identidade do coordenador pedagógico, levantada de forma quase unânime por todos. O que era ser um coordenador pedagógico? Perguntavam-se os cursistas. Qual era sua real função na escola? Por que ser coordenador pedagógico era uma função e não um cargo? Será que o seu trabalho era realmente importante para a escola? Por que a função não era gratificada?

As dificuldades encontradas para definir a função de coordenador pedagógico no contexto das escolas da secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro serviram como um fator integrador do grupo, afinal todos compartilhavam das mesmas angústias e dificuldades.

Mate (2006) afirma que a negação da identidade do coordenador pedagógico, a partir da indefinição de sua função e de sua posição na hierarquia escolar, faz com que o mesmo busque uma “territorialidade própria” para poder desenvolver o seu trabalho, colocando-os em constante luta por espaços de ação e de afirmação identitária .

Nesse sentido, pode-se dizer que o curso serviu como um espaço para essa reflexão e afirmação, na medida em que independente da escola de origem, seus integrantes por meio de um processo de identificação, puderam formar uma identidade coletiva, reconhecendo-se como um grupo durante os encontros: *o grupo dos coordenadores pedagógicos da turma tal.*

Em muitos momentos, o que prevalecia era a sua identidade como coordenador pedagógico, ou seja, sobrelevava-se um dos marcadores identitários, responsável por um sentimento de pertencimento na luta por representação no meio escolar e educacional. Este fato pôde ser confirmado pela coesão das turmas, demonstrada pelo discurso uníssono; por meio da rede de reivindicação, informação, colaboração e solidariedade que se formou entre os integrantes e pela promessa de manutenção do contato e socialização de idéias após término do curso.

É importante observar que concomitante com a situação anterior, a identidade profissional do coordenador pedagógico, no desenrolar do curso, foi sofrendo um processo de fortalecimento e valorização pelos próprios integrantes, como pode ser comparado nos exemplos que se seguem, colhidos no início e no final do curso.

Primeiro dia:

“O coordenador pedagógico é um faz-tudo. Até da portaria da escola, eu já tomei conta.” (T. 49)

“O coordenador pedagógico é aquela figura que está no meio do “fogo cruzado”: para os professores, é o fiscal da direção, o “controlador pedagógico”; para direção, é o aliado dos professores. No final das contas, está sempre sozinho.” (T. 50)

Final do curso:

“Compreendi que numa escola o coordenador é peça fundamental, que pode aprender, mas também ensinar. Não é mero observador ou “burocrata”, mas também maestro” (T.49).

“Consegui perceber a importância do coordenador na escola; o papel que ele desempenha como articulador harmônico de tudo o que ocorre na escola.” (T.24)

No que tange à construção das identidades, os depoimentos anteriores confirmam a dinâmica passagem de uma *identidade de resistência*, uma vez que os mesmos encontravam-se em uma posição desvalorizada que os levou a criarem trincheiras de resistência e sobrevivência; para uma *identidade de projeto*, construída por meio do material cultural do curso, que foi utilizado como forma de valorização e redefinição de seu papel na escola e na educação (CASTELLS, 2002).

Em uma segunda análise, torna-se importante ressaltar que ao mesmo tempo em que essa identidade coletiva se configurava, destacavam-se também as perspectivas individuais, evidenciando o caráter híbrido das identidades. Surgiam a todo instante idéias e reivindicações que viessem atender às necessidades específicas de cada escola e do projeto de trabalho abraçado por cada coordenador pedagógico, ou referentes mesmos a sua formação inicial ou história de vida.

Em relação a esse fato, Canen (2003) esclarece que a construção da identidade é um processo que envolve marcadores plurais (gênero, etnia, religião, cultura, etc.), e que a ênfase em um marcador mestre é sempre algo transitório, provisório e contingente. Nesse caso, a análise da diversidade de pessoas que compunham as turmas pesquisadas, com suas diferentes formações, origens, etnias, culturas e religiões, entre outros aspectos, mostrou que cada dia, cada turma e cada indivíduo eram singulares, únicos (apesar das *zonas de convergência identitária*), que cada tema discutido em sala de aula levava a emergência de diferentes camadas identitárias, que se constituíam para os indivíduos envolvidos como resultado de tensões, conflitos, rearranjos e necessidades.

A recepção: quebrando resistências

Um outro fator a ser destacado no curso refere-se à recepção inicial (ou diria aceitação) dos cursistas em relação ao projeto que estava sendo proposto e desenvolvido para os coordenadores pedagógicos.

É possível afirmar que nos primeiros dias do curso havia uma grande dose de desconfiança por parte dos cursistas. A recepção em quase todas as turmas se caracterizou por manifestações de resistência que iam do ceticismo e da suspeita à

autodefesa. Afinal, eles pouco sabiam do que estava sendo proposto e porque tinham sido convocados para participar. O que a secretaria estaria inventando dessa vez? Quem eram essas pessoas da universidade que pretendiam ensinar o nosso ofício? Mais teoria fora da realidade? O que podemos esperar de mais uma capacitação? Questões como essas passavam pela cabeça de muitos cursistas.

Na verdade, a resistência encontrada era fruto de um processo de *culturas em conflito* (CANEN, 1997; XAVIER, 2001), no qual as culturas da secretaria e da universidade representavam para os cursistas algo distanciado da realidade das escolas e muitas vezes hostil, pelo seu caráter de imposição de idéias e ações.

Esse fato retrata o impacto da identidade institucional na formação das identidades individuais. Nesse caso, apesar de fazerem parte de uma instituição comum (a SEE/RJ), os coordenadores pedagógicos não se sentiam representados pela mesma. O mesmo acontecia com a universidade, que se traduzia para eles como um mundo distante da realidade. Realidade de verdade, diziam os coordenadores, se vivenciava no “chão da escola” e para isso, era preciso estar lá. Era à escola que eles pertenciam. Havia naquele momento inicial, um choque cultural, um claro confronto de concepções e projetos sobre como eram a educação e a escola e o que se poderia, ou não, fazer pela qualidade delas.

Para os coordenadores, as três instituições inter-relacionadas no curso evidenciavam uma estrutura vertical e desigual em suas relações de poder: a secretaria decretava e convocava; a universidade pensava e operacionalizava e a escola acatava. Isso significa dizer, que a implementação do curso estava sendo percebida de forma diferenciada pelas instituições envolvidas, visto que as mesmas lhe atribuíam significados distintos resultantes de diferentes perspectivas.

Canen & Canen (2005) afirmam que a identidade institucional em uma perspectiva multicultural deve contemplar a visão dos diversos atores e grupos que a compõem e que configuram sua rede de significados culturais. Nesse sentido, pode-se afirmar que o curso de capacitação para coordenadores pedagógicos desenvolvido enfrentava um situação muito específica, rica e desafiadora: três instituições distintas unidas por um projeto único e ligadas a uma instituição comum a todos. Configurava-se a diferença dentro das diferenças em seu aspecto institucional.

Sendo assim, o desenvolvimento do curso serviu como um catalisador das tensões culturais existentes naquele contexto, na medida em que permitiu que estas emergissem e fossem trabalhadas. Dobrar a resistência inicial foi um resultado

conquistado dia-a-dia, tema a tema. O curso que a princípio servira como um espaço de “catarse coletiva”, no qual eles manifestavam suas angústias, reclamações e suspeições, aos poucos foi se transformando em um espaço de reflexão, diálogo, aprendizagem, confiança e cumplicidade.

Essa mudança de postura em relação à recepção inicial ao curso, não foi um processo simples e natural, ela resultou de um planejamento feito a priori que incluía as seguintes determinações que foram seguidas à risca:

1. O curso tinha como referencial teórico norteador de todos os temas trabalhados, o multiculturalismo. A partir dessa visão buscava-se valorizar e respeitar as diferenças existentes no contexto, procurando dar voz e vez a todos;
2. O curso deveria ser um espaço democrático, construído cotidianamente com a participação efetiva dos coordenadores pedagógicos. Eles não eram simples ouvintes, mas agentes do trabalho a ser desenvolvido;
3. O trabalho realizado não tinha como objetivo apresentar “fórmulas mágicas” para as questões pedagógicas que seriam trabalhadas, e sim, buscar caminhos e construir soluções em conjunto com os coordenadores pedagógicos, tendo como referencial a teoria e a prática;
4. Todos os temas deveriam ser articulados com a realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas;
5. Os saberes e as experiências apresentadas pelos coordenadores deveriam ser socializadas com os tutores e com todos os colegas de turma;
6. Os tutores não deveriam ter a intenção de se colocarem como “donos do saber”, mas sim, como articuladores e dinamizadores das ações;
7. O conhecimento trabalhado não deveria ser colocado como uma verdade absoluta, mas como uma das múltiplas formas de conhecimento existente;
8. Todas as aulas deveriam ser um espaço para debates e opiniões diferenciadas.

Juntamente com os princípios anteriores, o fortalecimento do sentimento de grupo, o reconhecimento da importância dos temas trabalhados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e as relações de amizade e confiança que se estabeleceram entre esta tutora e os cursistas e entre eles mesmos, se constituíram como fatores primordiais para a mudança. Conforme iam tomando consciência de que o espaço era deles e que havia seriedade e compromisso com o trabalho que estava sendo desenvolvido por parte

de todas as instituições, foram se sentindo mais envolvidos e cada vez mais participantes.

Entretanto, é preciso esclarecer que embora o processo de transformação das expectativas iniciais dos coordenadores pedagógicos em relação ao curso tenha sido algo extremamente positivo, não é possível afirmar que isso tenha se dado com a totalidade dos cursistas envolvidos, havia uma minoria refratária, na qual o curso não conseguiu quebrar as resistências.

Descobrimo novas perspectivas multiculturais

Os módulos do curso foram elaborados com a finalidade de trazer para a pauta de discussões temas atuais e relevantes para área educacional e conseqüentemente, para o trabalho na escola, desenvolvidos a partir de uma perspectiva multicultural crítica pós-colonial. Assim sendo, todos os módulos procuravam sensibilizar os coordenadores pedagógicos para a necessidade de repensar seus discursos e práticas em relação à questão da pluralidade cultural.

Cada temática trabalhada teve uma repercussão distinta durante o curso. Os módulos provocaram polêmicas, novas visões e até atitudes de resistência. No entanto, foi consenso entre os cursistas que todos os temas eram de suma importância para o seu dia-a-dia na escola, tendo lhes possibilitado o esclarecimento de dúvidas, uma atualização e um aprendizado maior na área.

No que diz respeito à sensibilização quanto às questões multiculturais, verificou-se que havia no início do curso uma concepção muito mais ligada a um multiculturalismo folclórico do que crítico (CANEN & MOREIRA, 2001). Apesar de muitos coordenadores afirmarem que essa questão já era trabalhada pela sua escola, ela ainda estava restrita à realização de festas, feiras e outras atividades pontuais, que supostamente tinham como objetivo valorizar as diferenças culturais. De um modo geral, não havia a intenção de problematizar as relações de poder ou questionar as atitudes preconceituosas e discriminatórias que permeiam o espaço escolar e a sociedade. O que havia era uma política de aceitação das diferenças, sem no entanto, questionar como elas eram construídas e assimiladas, o que caracterizava uma perspectiva de assimilação cultural (CANEN, 1998, 2001). É importante salientar que os coordenadores que tinham uma posição diferente e mais crítica, eram aqueles que de

alguma maneira estavam ligados a movimentos sociais ou que haviam sofrido a discriminação na própria pele.

O reconhecimento que o multiculturalismo ia além da “celebração da diversidade cultural” constituiu-se como um fator de reflexão, mobilização e criação de novos espaços e idéias para os coordenadores pedagógicos. Quando perguntados ao final do curso o que entendiam por multiculturalismo e qual a sua ação na escola, algumas respostas mostraram indícios de uma transformação nas concepções, principalmente no que se refere a sua configuração como prática cotidiana, incorporada ao currículo da escola:

“Multiculturalismo abrange a diversidade cultural, rompendo com estereótipos e valorizando e articulando as diferenças. Esta ação na escola compreende, por meio do P.P.P., uma visão crítica da realidade e atendimento real à mesma.” (T. 50)

“Multiculturalismo é a característica de uma sociedade heterogênea, miscigenada, múltipla e plural que precisa conviver com as diferenças. (...) deveria haver aceitação da alteridade e não tolerância. Ação multicultural na escola se reflete na alteração de paradigmas culturais, com valorização das minorias de poder.” (T. 27)

É preciso salientar que os exemplos anteriores referem-se a uma parcela do grupo pesquisado. Não é possível afirmar que essa mudança de concepção tenha se processado de maneira igual para todos os coordenadores participantes. Contudo, a oportunidade de discutir e repensar essas questões (mesmo que não tenha resultado em uma transformação conceitual mais abrangente e profunda), abalou conceitos, convicções, preconceitos e estereótipos, resultando em um saldo positivo para todos: tutora e cursistas.

Considerações Finais

Como avaliação final do estudo empreendido, pode-se afirmar que a relevância do curso de capacitação para coordenadores pedagógicos não se deu apenas no âmbito dos cursistas. Para aqueles, que como esta pesquisadora, estiveram envolvidos em todo seu processo de desenvolvimento, ele serviu como um instrumento multicultural de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, aperfeiçoamento e revisão de

conceitos. Dentro de uma perspectiva multicultural crítica é possível evidenciar o papel transformador que ele efetivou, mudando a visão errônea e particular que existia sobre os profissionais do ensino público, ao superar expectativas e derrubar estereótipos sobre os mesmos.

Da mesma forma, o curso também serviu para clarificar a existência de conflitos entre as instituições envolvidas, diminuindo as distâncias entre secretaria de educação, universidade e escola. Entre as pretensas “cabeças que pensam e as que executam”. Retirar da “torre de marfim” a academia, aproximando-a dos que vivenciam o “chão da escola” é aproximar teoria e prática, ideal e real, é realizar a práxis tão almejada. É derrubar preconceitos, ampliando e compartilhando espaços para o pensamento, dando voz e vez aos profissionais da educação, valorizando suas identidades. É buscar soluções em conjunto com os que vivenciam os problemas da educação.

Vale destacar que apesar das resistências, divergências e conflitos apresentados inicialmente pelos coordenadores pedagógicos, para eles o curso configurou-se como um momento de reflexão, como uma “parada para respirar” e uma “injeção de ânimo”. Segundo eles, o curso os levou a repensar e fundamentar teoricamente sua prática pedagógica; a sentirem-se valorizados em suas identidades profissionais e estimulados a continuarem na luta; a reformularem opiniões e conceitos; a adquirirem novos conhecimentos; a conhecerem melhor suas escolas e seus respectivos problemas por meio da realização das pesquisas-ação e a interagirem com outros coordenadores pedagógicos, trocando experiências e informações.

Como aspectos negativos, os coordenadores ressaltaram o pouco tempo para exploração dos temas nos encontros; o grande volume de informações trabalhadas; e a sobrecarga de tarefas para casa. Pode-se avaliar que os aspectos destacados apenas se referem a questões metodológicas que não afetaram a qualidade do resultado do trabalho desenvolvido no curso, mas que merecem revisão e aperfeiçoamento.

Assim sendo, pode-se concluir que pensar, organizar, implementar e desenvolver um curso de capacitação para coordenadores pedagógicos de um sistema público de educação, a partir de uma visão multicultural crítica, não foi uma tarefa fácil. Essa tarefa demandou um trabalho muito maior do que a seleção de temas atuais, conteúdos e procedimentos de ensino; ela envolveu o compromisso de todas as instituições envolvidas com um ideal de educação considerado por muitos, utópico: uma escola de qualidade que atenda de maneira equânime a pluralidade cultural brasileira.

Para tanto, é preciso mais do que nunca, incluir a temática da diversidade cultural no âmbito das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, de modo a mudar concepções e posturas arraigadas. É preciso pensar em uma escola verdadeiramente democrática e justa, que aja, acolha, enxergue e ouça a todos. Isso requer dos cursos de capacitação dos profissionais da educação a utilização de medidas que sejam capazes de envolver, desafiar e desestabilizar seus participantes, pois só através da “tempestade” encontram-se forças para criar novos caminhos que tornem a escola e esses profissionais mais preparados para lidar com a realidade plural, inconstante e paradoxal dos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANEN, Alberto G. & CANEN, Ana. *Organizações multiculturais: logística na Corporação Globalizada*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n.102, nov./1997, p.89-107.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.205-236.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 77, dez./2001, p.207-227.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. *Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, n.15, jan./jun. 2003, p.49-57.

CANEN, Ana. Práticas educativas e identidade/diferença negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais. *II Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão*, Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande, MS, set. 2006.

CANEN, Ana & CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, , jul/dez, 2005, p.40-49.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001, p.15-44.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba: Editora de UFPR, n.16, 2000.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Loyola, 2006.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, 2005.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. *A formação de professores para uma sociedade multicultural*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.