

COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA E PLURALIDADE CULTURAL: EIXO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

ANA CANEN

Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

O artigo discute o conceito de competência pedagógica em cursos de formação docente voltados à preparação de professores para atuarem em sociedades multiculturais. Sintetiza as principais abordagens teóricas sobre o tema, compara literatura em duas sociedades multiculturais (Brasil e Reino Unido), com relação à relevância da perspectiva intercultural crítica na tentativa de superação da desigualdade educacional, e analisa os dados de campo provenientes de um estudo de caso empreendido em uma instituição superior de formação de professores, supostamente engajada na perspectiva assinalada. O potencial e as limitações para o desenvolvimento de uma competência pedagógica na perspectiva intercultural crítica são discutidos à luz dos dados obtidos.

COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA — EDUCAÇÃO MULTICULTURAL — PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA — FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

PEDAGOGICAL COMPETENCE AND CULTURAL DIVERSITY: A CONCERN IN TEACHER EDUCATION? *The present paper discusses the concept of pedagogical competence bearing in mind the preparation of teachers to act in multicultural societies. In this sense,*

Este artigo constitui uma síntese da tese de PhD da autora, desenvolvida e defendida no Department of Education, University of Glasgow, em abril de 1996, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq.

it synthesises the main theoretical approaches concerning this area of research, comparing literature in two multicultural societies (Brazil and the UK) concerning the relevance of the critical, intercultural perspective in the efforts of challenging educational inequality. It also analyses data from a case study undertaken in a higher education institution supposedly engaged in the perspective discussed. The potentials and limitations in the development of competence in an intercultural perspective are discussed, based on the data obtained.

Políticos, acadêmicos e educadores frequentemente expressam seu objetivo de preparar professores competentes que propiciem aprendizagem efetiva de seus alunos e minimizem, dentro de sua área de atuação, os efeitos perversos da evasão e repetência. Entretanto, o conceito de competência pedagógica não é consensual, e as formas pelas quais tal conceito é concebido influenciarão na implementação dos cursos de formação docente, maximizando ou não as intenções de preparação de professores para a realidade do sistema educacional.

O estudo a ser descrito baseou-se num conceito de competência pedagógica que adota uma perspectiva intercultural crítica, a qual busca a preparação de professores para a conscientização da pluralidade cultural da realidade em que vivem, questionando estereótipos e preconceitos e pautando suas práticas pedagógicas nos universos culturais daqueles que chegam às escolas. Num primeiro momento, é realizada uma clarificação dos conceitos teóricos norteadores da perspectiva assinalada. Buscando também contextualizar a importância da competência pedagógica nessa abordagem em literatura comparada, focalizando os desafios enfrentados pela educação em duas sociedades multiculturais: Brasil e Reino Unido.

A última parte do estudo lida com a interpretação e análise dos dados de campo obtidos em um estudo de caso realizado em uma instituição superior de formação de professores primários no Reino Unido, cujo objetivo era verificar em que medida os discursos e as práticas de formação docente eram informados por uma postura intercultural crítica, discutida no referencial teórico da pesquisa. Utilizando três técnicas de pesquisa qualitativa — análise documental, entrevistas e observação — o estudo de caso buscou captar, no cotidiano da instituição estudada, a rede de expectativas e contradições pelas quais a formação de professores para a diversidade cultural é percebida e as formas pelas quais tal postura é traduzida e/ou silenciada nas práticas pedagógicas de sala de aula, tanto na instituição como nos estágios supervisionados de licenciandos.

Os estereótipos relacionados à perspectiva intercultural crítica e os desafios enfrentados durante o trabalho de campo são discutidos sob a perspectiva da busca de subsídios para se repensar a formação docente alinhada com um projeto de valorização da diversidade cultural em práticas pedagógicas transformadoras.

COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE CULTURAL: ABORDAGENS

A questão da competência pedagógica do professor tem sido uma preocupação constante na literatura educacional. Investigando sobre o tema, Canen (1996) discorre sobre diferentes abordagens teóricas pelas quais a competência pedagógica tem sido concebida na formação docente. Autores como Mello (1982) e Candau (1991) revelam que, ao centrar-se em uma dimensão técnica dissociada do contexto sociocultural em educação, grande parte dos cursos de formação docente tenderiam a basear-se em um conceito de competência informado por uma noção de “neutralidade” de técnicas e habilidades de ensino. Conforme explicada por Balzan (1994), tal idéia pressupõe delegar à educação o papel de resolução de problemas que extravasam a sua esfera, mediante ações de professores e educadores tecnicamente “corretas”. De fato, essa noção estaria apoiada em uma perspectiva estrutural-funcionalista, em que conflitos sociais e diversidade cultural são ignorados em práticas pedagógicas centradas na instrumentalização do professor para o domínio de técnicas de ensino voltadas para um “aluno abstrato”, cujos “dons e habilidades naturais” seriam desenvolvidos tendo em vista a sua futura inserção no mercado de trabalho.

Os enfoques marxistas dos anos 80 viriam contestar a “neutralidade” das ações do professor, reivindicando um conceito de competência fundamentado na conscientização sobre a desigualdade socioeconômica que estaria na base das desigualdades educacionais. A educação, nessa perspectiva reprodutivista, seria determinada pelo contexto socioeconômico no qual se insere. De acordo com essa abordagem haveria pouco espaço para a mudança, o que levaria a uma desvalorização das mediações realizadas pela escola e pelo professor. Critica-se, nesse enfoque, a redução da instituição escolar a uma “caixa preta”, em que os movimentos e a dinâmica de seu cotidiano são minimizados na análise do fracasso escolar, bem como a ênfase na categoria classes sociais em detrimento de outros determinantes contextuais que estão na base da desigualdade educacional, tais como raça, gênero e diversidade cultural.

O movimento de resgate do estudo do espaço intra-escolar, com a análise da rede de expectativas e contradições pelas quais se efetua a ação pedagógica, é realizado, nos anos 90, segundo Denzin e Lincoln (1994), particularmente por duas vertentes teóricas: a perspectiva fenomenológica (incluindo as abordagens interpretativas, simbólico-interacionistas e construtivistas) e a perspectiva da teoria crítica (incluindo as abordagens pós-modernistas, feministas e interculturais). Embora a complexidade das diferentes tendências dessas abordagens merecesse uma análise mais detalhada, vale salientar, no contexto deste estudo, alguns pontos de reflexão sobre seu potencial para trabalhar com um conceito de competência pedagógica voltado à pluralidade cultural e sua incorporação nas práticas pedagógicas.

O enfoque fenomenológico, segundo autores como Woods (1992) e Denzin, Lincoln (1994), traz para a formação de professores o conceito de competência pedagógica identificado com o desenvolvimento do professor como um “profissional reflexivo”, aquele que constantemente analisa criticamente seu estilo de ensinar e as formas pelas quais seu comportamento em sala de aula afeta a conduta e o desempenho dos alunos. Segundo Quantz (1992), a articulação teoria-prática na concepção fenomenológica é atingida mediante o conceito de competência, identificado com a construção do pensamento do professor como participante da prática. Categorias privilegiadas no desenvolvimento dessa reflexão sobre a experiência (ou teorização sobre a prática) referem-se, principalmente, à promoção da compreensão interpessoal em sala de aula, ao desenvolvimento do *self* do aluno, sua auto-estima e autoconfiança, e sua participação ativa no processo de elaboração do conhecimento.

Embora resgatando o espaço intra-escolar na formulação da competência pedagógica, críticas ao enfoque fenomenológico referem-se notadamente à sua preocupação com o universo microssocial da escola em detrimento de uma análise mais cuidadosa da articulação desse universo com os determinantes socioculturais mais amplos que necessariamente extravasam para seu interior. A teoria-crítica visará a superar tal limitação, buscando uma competência pedagógica que, ao mesmo tempo em que tem como substrato o cotidiano escolar, procura realizar as conexões entre os aspectos verificados nesse cotidiano com o contexto sociocultural no qual se insere a educação. Quantz (1992, p.464-5) elabora a diferença entre a articulação teoria-prática conforme concebida no enfoque fenomenológico e no da teoria-crítica na formação de professores, nos seguintes termos:

A compreensão de práxis como resultante do conhecimento gerado pela teoria construída na prática, embora semelhante ao sentido advogado pela teoria crítica, apresenta, entretanto, uma distinção fundamental:... [a fenomenologia] define práxis como resultante da experiência, enquanto os adeptos da teoria-crítica a concebem como surgindo a partir da transformação.... [No enfoque fenomenológico], teoria e experiência implicam um conhecimento localizado no presente, e portanto constrangido pelas construções sociopolíticas do momento; teoria como base para a ação transformativa [conforme concebido na teoria-crítica], volta-se para o futuro, [para a transformação da desigualdade]...

Conforme se percebe nessas colocações, o professor competente na linha da teoria crítica será um “profissional reflexivo” que, embora incorpore as preocupações fenomenológicas com a experiência imediata de sala de aula e com a dimensão humana do processo educativo, contextualiza-as em termos de um projeto de transformação da desigualdade educacional. Esse “profissional reflexivo” deverá buscar compreender os mecanismos inscritos nas práticas pedagógicas e rotinas escolares mediante os quais se legitima a reprodução ou em que se inscrevem potenciais para a sua transformação. A desigualdade que atinge grupos à base de determinantes tais como classe social, gênero, raça e diversidade cultural será examinada, buscando-se viabilizar práticas docentes que desafiem preconceitos e estereótipos.

Os diferentes horizontes pelos quais a perspectiva fenomenológica e a teoria crítica visualizam a competência pedagógica do professor traduzir-se-ão em concepções distintas de educação para a diversidade cultural. Conforme comentado anteriormente, fatores tais como gênero, raça e diversidade cultural passam a ser focalizados na análise educacional dos anos 90, ampliando o campo de preocupações que se restringia ao âmbito de classes sociais nas teorias reprodutivistas. Verifica-se que grande parte dos sistemas educacionais opera em contextos de sociedades multiculturais, em que a diversidade de padrões culturais coexiste. Em tais sistemas muitos desses padrões são sistematicamente ignorados em práticas pedagógico-curriculares que insistem em trabalhar conteúdos e metodologias de ensino pautados em valores culturais distantes de grande parte da população. Autores que abordam estudos culturais em uma perspectiva crítica entendem que o professor como “profissional reflexivo” poderá desenvolver-se em cursos de formação docente que almejem a sua conscientização acerca da pluralidade cultural da sociedade, das formas mediante as quais certos padrões culturais “dominantes” são veiculados nas instituições escolares em detrimento das diferentes “vozes” que chegam até essas instituições. Nesses termos buscam a construção de práticas pedagógico-curriculares que resgatam estas “vozes” como um esforço de transformação da desigualdade educacional.

Essa perspectiva de educação para a diversidade cultural na abordagem da teoria crítica tem sido denominada de perspectiva intercultural crítica, conforme salientado por Canen (1996). Tal termo tem sido utilizado de forma a deixar claros os pressupostos teóricos nos quais se assenta uma educação para a diversidade cultural nessa linha, e procura distingui-la de programas de formação de professores para a diversidade cultural que adotam a perspectiva fenomenológica. A principal distinção entre as abordagens fenomenológica e a da teoria crítica no que se refere à educação para a diversidade cultural ou educação multicultural residiria no fato de que a primeira limita-se à formação de professores atentos à diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, com ênfase na promoção da “aceitação cultural” nas relações interpessoais (Canen, in Candau, no prelo). A segunda, em contrapartida, propõe uma articulação dessa preocupação com a conscientização acerca das raízes das relações desiguais entre elementos de padrões culturais diferentes dos dominantes, e com as formas pelas quais a exclusão de tais elementos do sistema educacional é reproduzida ou ainda com as formas pelas quais se resiste a elas em práticas pedagógicas. Ao compreender o vínculo “cultura(s)-poder” e as manifestações ideológicas pelas quais a cultura hegemônica discrimina as outras manifestações culturais (Moreira, 1992; Freire, 1993) no cotidiano escolar, o futuro professor estará mais apto a compreender a “não-superioridade” de qualquer padrão cultural sobre outro. Dessa forma poderá ser orientado por um projeto de competência pedagógica baseado num processo de “conscientização cultural” (Canen, in Candau, no prelo), que busca desafiar seus preconceitos e estereótipos, fornecendo subsídios para a

reflexão sobre formas alternativas de práticas pedagógicas que incorporem a pluralidade cultural em conteúdos e metodologias utilizados. Educação multicultural e educação anti-racista ou antidiscriminatória de qualquer espécie serão conceitos articulados na perspectiva intercultural crítica. Nesse sentido, esta perspectiva fornece, em nosso entender, subsídios potencialmente mais férteis para se trabalhar o conceito de competência pedagógica, coadunada com a preparação de futuras gerações para os valores de tolerância, respeito e apreciação da diversidade cultural e com os esforços para a superação da desigualdade educacional.

Duas sociedades multiculturais: Brasil e Reino Unido

A importância da formação de professores em uma perspectiva intercultural crítica pode ser mais bem apreciada pela análise do peso das expectativas e estereótipos de professores a respeito de alunos com diversidade étnico-cultural, em sociedades multiculturais como o Brasil e o Reino Unido, cujo estudo comparativo foi desenvolvido por Canen (1995a).

No Brasil, trabalhos como o de Mello (1982), Silva (1992), e Lüdke e Mediano (1992) demonstram, de forma contundente, o discurso revelador das expectativas negativas de professores sobre alunos das camadas populares, e as formas perversas pelas quais essas expectativas traduzem-se em rotinas escolares que, sob um véu de neutralidade técnica, excluem esses alunos do sistema educacional. Preconceitos contra a variedade de dialetos e formas pelas quais as crianças que os utilizam acabam por serem “silenciadas” são também mencionados por Moreira (1992) e Canen (1995b). Somados ao preconceito velado sobre diversidade de raça e de padrões religiosos, sobre os quais autores como Pinto (1993) e Kramer (1995) tecem reflexões, um breve quadro das formas pelas quais a pluralidade cultural é minimizada em práticas docentes construídas sob o ideal de uma sociedade monocultural pode ser vislumbrado.

Autores britânicos revelam, por sua vez, achados semelhantes quanto ao ideal etnocêntrico veiculado em livros didáticos e transmitidos em discursos de professores e observações de suas práticas pedagógicas. Troyna e Siraj-Blatchford (1993), e Eggleston (1993), por exemplo, demonstram rotinas escolares que colocam minorias étnicas em grupos ou turmas de “alunos fracos”, uma vez que as práticas docentes não levam em consideração os padrões culturais desses grupos, marginalizando-os no processo educativo. Expectativas tingidas por preconceitos são reveladas nos discursos desses professores, conforme indicado por esses autores, confirmando o peso das representações docentes sobre o desempenho dos alunos de diferentes padrões culturais.

Nesse prisma, a perspectiva intercultural crítica na formação docente ganha relevo. Ela irá, em um primeiro momento, conscientizar quanto à relação

educação/diversidade cultural de nossa sociedade que, conforme comentado por Candau (1995) e Grant (1994) nos contextos brasileiro e britânico, é ignorada por grande parte de nossos professores. Em seguida, procurará desenvolver o “profissional reflexivo” culturalmente comprometido: aquele que problematize visões de mundo limitantes e preconceituosas e que busque, a partir mesmo dos currículos do sistema educacional no qual se insere, promover o desafio a preconceitos e discriminações e valorize a pluralidade cultural em suas atividades diuturnas de planejamento, execução e avaliação.

O fato de haver maior número de discussões sobre o tema em certos países não significa, entretanto, um predomínio do pensamento intercultural crítico no âmbito da educação em sociedades multiculturais. As tendências ao neoliberalismo, ao pragmatismo, a volta ao modelo de professores como executores de currículos e tarefas moldadas *a priori*, e a formação docente privilegiando técnicas e habilidades de ensino ou “competências”, passíveis de serem medidas e observadas, têm permeado particularmente as políticas educacionais britânicas nesta década.

Por outro lado, no Brasil, a abertura democrática tem propiciado a discussão de currículos e formação docente mais coadunada com linhas críticas e interculturais. Embora essas abordagens ainda não tenham sido incorporadas pelas políticas educacionais de caráter nacional, as discussões sobre a elaboração de novas propostas curriculares podem indicar caminhos na linha da pluralidade cultural a serem seguidos em políticas futuras na área. Ainda assim, vale lembrar, conforme faz Torres (1994), que as contradições pelas quais as políticas são filtradas no cotidiano das instituições escolares requerem pesquisas que procurem captar as expectativas e percepções daqueles que participam das mediações realizadas por tais instituições, de modo a detectar as possibilidades e limitações na implementação de modelos de formação docente. O estudo de caso realizado buscou avançar o conhecimento nessa área.

Sensibilidade à pluralidade cultural na formação docente: um estudo de caso

Baseado no referencial teórico explicitado, o estudo de caso realizado partiu da necessidade de verificar, no cotidiano das instituições de formação de educadores em sociedades multiculturais, o nível de sensibilização de currículos e práticas pedagógicas em relação à perspectiva intercultural crítica. Conforme explicitado por autores tais como Lüdke e André (1986), e Denzin e Lincoln (1994), o reconhecimento da presença de um pesquisador “culturalmente situado” em todo o processo da pesquisa caracteriza a abordagem qualitativa que informa o estudo de caso realizado. Nesse sentido, técnicas de pesquisa são intrinsecamente ligadas à postura teórica do pesquisador, a qual informa

também a interpretação e análise de dados efetuada, não existindo a noção de um “pesquisador neutro”.

O estudo de caso realizado em uma instituição superior de formação de professores no Reino Unido teve como foco a extensão em que o modelo de professor como “profissional reflexivo” incorporava preocupações interculturais em seu bojo. Esse interesse informou a pesquisa de campo, feita sobre o tipo de reflexão promovida nas aulas de Didática e Prática de Ensino ministradas na instituição, bem como a investigação sobre a avaliação de licenciandos durante os estágios supervisionados nas escolas, por parte da equipe da instituição superior (os tutores). Buscava-se, então, analisar elementos que indicassem a presença ou o silêncio da dimensão intercultural na reflexão estimulada, desde os documentos que expunham as finalidades do curso e o modelo de professores proposto (análise documental), até as práticas pedagógicas observadas em aulas de Didática, Prática de Ensino e estágios supervisionados em duas turmas, acompanhadas por meio de observações. As percepções e expectativas demonstradas por administradores, professores e licenciandos envolvidos no processo educacional foram também exploradas mediante entrevistas semi-estruturadas, feitas com três administradores da instituição, dois professores de Prática de Ensino e Didática e licenciandos das turmas acompanhadas.

O estudo de caso em uma instituição do Reino Unido parecia bastante promissor, uma vez que se tratava de uma sociedade multicultural. A desigualdade educacional que atinge setores da população, cujos padrões étnico-culturais diferem daqueles preconizados pela “cultura oficial”, era analisada também no contexto britânico, e as formas mediante as quais essas preocupações transpareciam como eixo configurador da formação docente ou eram silenciadas em seu cotidiano representavam ponto de interesse do estudo realizado.

O fato de que a política educacional britânica havia assumido uma postura mais centralizadora, com tendências neoliberais e voltadas para a formação de professores centrada no desenvolvimento de “competências”, pode ser percebido em documentos oficiais tais como os parâmetros curriculares para a formação de professores na Escócia (SOED, 1993), nos quais as instituições, como a do estudo de caso, por exemplo, teriam de se basear. Embora com um sistema educacional próprio, a Escócia, como parte do Reino Unido e minoritária no sistema decisório parlamentar britânico, sofria a influência da política educacional inglesa, segundo autores como Grant (1994). A perspectiva das “orientações” para a formação docente (SOED, 1993) era veementemente criticada por autores como Carr (1993), que denunciavam a redução da competência técnica a um somatório de “competências”, em que o privilégio da prática em detrimento da teoria limitaria a formação do professor a um repertório de habilidades, sem articulá-las aos princípios éticos e morais que informam qualquer prática pedagógica. Em termos de sensibilidade intercultural,

embora os parâmetros curriculares em foco abordassem a necessidade de formar professores cômicos da diversidade cultural e da importância de articular práticas pedagógicas com essa diversidade, tal afirmação era feita nos moldes de mais uma “competência” a ser adicionada à lista de “competências” contidas no documento. Não se explicitava a relevância da perspectiva intercultural como eixo configurador da prática docente, como também não se propunham formas mediante as quais a sensibilidade intercultural pudesse ser promovida.

Neste pano de fundo, em que a perspectiva intercultural encontrava-se desenvolvida na literatura acadêmica, porém bastante reduzida na política educacional britânica, tornava-se instigante detectar as percepções daqueles responsáveis pela formação de professores e analisar as formas pelas quais a sensibilidade à diversidade cultural era desenvolvida ou silenciada no cotidiano da instituição em foco. O interesse pela formação de docentes do curso primário no contexto deste estudo partiu do pressuposto de que nessa fase da escolarização, as primeiras noções de tolerância, respeito à diversidade cultural e repúdio a discriminações e estereótipos podem ser fomentadas em futuras gerações. Nesse caso a formação docente representaria um espaço potencialmente fértil para a preparação de professores na perspectiva desejada.

A escolha da instituição superior de formação de professores foi realizada pela sua importância na formação de professores primários no Reino Unido, bem como pela receptividade à idéia da presença sistemática da pesquisadora em campo. Vale salientar que a formação de professores primários no Reino Unido é feita, basicamente, em duas modalidades de cursos, ambas oferecidas pela instituição estudada: B.Ed., “Bachelor in Education”, um curso de quatro anos, subsequente ao curso secundário, e o PGCE, “Post-Graduate Course in Education”, um curso de um ano para aqueles que já possuem diploma universitário em outras áreas e almejam ingressar no magistério. Pela duração diferente de ambos os cursos, percebia-se que o B.Ed. era interpretado como mais eficiente na preparação de professores, por parte de alguns administradores e professores entrevistados no estudo de caso, sendo que alguns licenciandos do PGCE expressaram que se sentiam “discriminados” por seus colegas do B.Ed. nesse processo. O interesse de apreender os dois padrões de formação docente na perspectiva intercultural crítica levou a pesquisadora a optar por acompanhar as aulas de Didática e a Prática de Ensino em dois grupos: um, do último ano de B.Ed. e outro, do PGCE, ambos no final do processo de formação. As observações eram realizadas nas aulas ministradas pelos professores de Prática de Ensino e Didática dos dois grupos, bem como durante algumas visitas que os tutores faziam aos licenciandos para analisar suas aulas de estágio nas escolas primárias.

Embora um clima de boa vontade tenha prevalecido por parte da administração e equipe pedagógica no início do trabalho de campo, o contato com um dos

elementos da administração após dois meses de trabalho veio a revelar a existência de uma cultura hierárquica na instituição, oposta à cultura de abertura crítica e de pesquisa supostamente fomentada nos cursos de formação de professores. Esse elemento da administração começou a impor restrições às observações realizadas sobre a Prática de Ensino dos licenciandos nas escolas (que já haviam sido previamente autorizadas por outros administradores da mesma hierarquia institucional, pelos diretores das escolas e pelos próprios licenciandos envolvidos), até proibi-las por completo, sob alegação da necessidade de preservação de situações “homogêneas” entre licenciandos em prática. O acesso às auto-avaliações de licenciandos, que havia sido concedido à pesquisadora, foi dificultado na prática, por meio de recados em que os administradores passaram a dizer que “não estavam”, ou “estavam ocupados”, sempre que a pesquisadora buscava o contato, ou em cartas não respondidas, quando as requisições eram feitas por escrito. Um clima de receio e desconfiança passou a permear os contatos da pesquisadora com os tutores, que pareciam pressionados no sentido de dificultar o acesso da pesquisadora a materiais e encontros com licenciandos. Um deles chegou a requisitar o roteiro de entrevista que seria aplicado aos licenciandos, “para se proteger”, segundo suas próprias palavras. Tal demanda foi negada pela pesquisadora, uma vez que o conhecimento prévio, por parte do tutor, poderia, de alguma maneira, contaminar e desvirtuar as respostas dos licenciandos às perguntas efetuadas.

Embora tais percalços sejam encontrados freqüentemente por investigadores que fazem pesquisa qualitativa e utilizam-se particularmente da técnica da observação, conforme discutido por autores tais como Punch (1994), os desafios enfrentados no trabalho de campo iluminaram o contexto cultural em que a formação docente era realizada. Na medida em que um clima de autoritarismo prevalecia e que vozes dentro da própria instituição eram silenciadas em nome de uma hierarquia administrativa, uma natural limitação à perspectiva intercultural poderia advir, uma vez que esta baseia-se, acima de tudo, no diálogo, na tolerância, respeito e apreciação da diversidade cultural, conforme reiterado por autores como Freire (1993). Tratava-se de um clima semelhante ao descrito por Torres (1994) ao referir-se ao diálogo entre Paulo Freire e a diretora autoritária de uma escola, em que a postura intransigente desta era evidente com relação à abertura intercultural proposta por Freire.

A análise documental, bem como os dados da observação e das entrevistas iriam revelar a extensão em que a perspectiva intercultural crítica impregnava o curso de formação de professores, dentro de ambiente institucional hierárquico pouco estimulador daquela abordagem.

ANÁLISE DAS INTENÇÕES

Embora a formação de professores pelo programa de B.Ed. fosse percebida por alguns como mais eficiente do que a do PGCE, observou-se que a

sensibilidade à diversidade cultural parecia depender pouco do tempo de formação, estando mais ligada aos seguintes fatores: o modelo de professores adotado, as formas pelas quais tal modelo era implementado nas práticas pedagógicas da instituição e as percepções e expectativas dos sujeitos com relação à relevância do tema na formação de professores. Tais fatores não se manifestavam em um vácuo, mas em contexto cultural específico, em que o clima institucional e os valores que perpassavam as hierarquias administrativas tinham peso relevante na sensibilidade intercultural desenvolvida (ou silenciada).

O modelo de professor proferido nos documentos era designado por modelo do “profissional reflexivo”, tanto no PGCE quanto no B.Ed. Entretanto, o tipo de reflexão a que esse profissional deveria recorrer parecia fundamentado predominantemente no molde fenomenológico, em que o licenciando era chamado a desenvolver suas habilidades de “auto-reflexão”, a questionar seu estilo de ensino, a desenvolver autocrítica e auto-avaliação para seu auto-crescimento como professor, conforme delineado por Woods (1992) e Quantz (1992). É interessante notar que o modelo de listagem de “competências” exigido pelas “National Guidelines” (SOED, 1993) era incorporado ao modelo de “profissional reflexivo” adotado pela instituição, mediante perguntas que norteavam a “auto-reflexão” do licenciando em termos da eficácia com que ele julgava exibir tais competências em suas aulas. Neste sentido, por exemplo, o licenciando deveria fazer relatórios, por escrito, nos quais desenvolvesse sua auto-avaliação com relação à listagem de habilidades técnicas ou “competências”, além de especificar os sentimentos em relação às aulas por ele ministradas, a apreciação sobre aspectos que julgou bem-sucedidos ou não, o nível de organização e planejamento dos objetivos propostos, e assim por diante. Desta maneira, uma incorporação do modelo de “competências” à proposta do “professor reflexivo” na abordagem fenomenológica caracterizava o modelo de professor descrito nos documentos analisados.

Em termos de sensibilidade intercultural e de uma perspectiva de transformação da desigualdade educacional, o silêncio parecia ser a tônica deste tipo de reflexão. Entretanto, devido ao fato de que as “orientações” (SOED, 1993) para a formação de professores mencionavam a necessidade de formação de professores para a diversidade cultural, percebia-se que essa idéia aparecia de vez em quando nos documentos da instituição. Embora periféricas ao modelo do “profissional reflexivo” preconizado, uma vez que apareciam apenas em apêndices do documento ou em pequenos trechos do mesmo, as colocações referentes à preparação de professores para a diversidade cultural, em termos de intenções, representavam possibilidades potenciais de desenvolvimento do “professor reflexivo” na perspectiva intercultural crítica.

Por exemplo, o apêndice referente à Prática de Ensino para os estudantes do 4º ano do B.Ed. oferecia uma ampla definição de educação multicultural e uma lista de controle para que os licenciandos verificassem em que medida

suas aulas levavam em conta a pluralidade cultural da sociedade e adotavam uma perspectiva anti-racista e antidiscriminatória. Uma transcrição do texto e da listagem é feita a seguir:

[Educação Multicultural] constitui uma ampliação do conceito de educação dirigido a todos os alunos... de modo que nosso sistema educacional reflita a sociedade multicultural onde vivemos... ela envolve alunos, professores e todos os outros funcionários da escola, permeando todos os aspectos das atividades curriculares e extra-curriculares, e até mesmo a decoração da escola. Ela começa desde cedo, e visa combater o racismo, entre outras coisas. Desse modo é importante para as crianças de maioria branca, para as quais a ignorância pode levar a preconceitos inaceitáveis, levando a manifestações racistas conscientes ou não... Ela NÃO [ênfase no original] se destina apenas ao estudo de outras religiões na aula de religião. Ela NÃO [ênfase no original] se constitui simplesmente em experimentar receitas exóticas de outras culturas em aulas de Economia do Lar. Ela NÃO [ênfase no original] se reduz ao oferecimento de aulas de apoio de inglês para minorias étnicas... EMBORA [ênfase no original] ela inclua todas estas coisas. Ela NÃO [ênfase no original] é uma disciplina a ser adicionada ao currículo. (B.Ed.4 — Documento de Prática de Ensino 1993/1994).

Embora o conceito de educação multicultural admita diferentes interpretações, vale salientar que a apresentação do conceito de educação multicultural como vinculado a uma perspectiva de desafio a preconceitos raciais e superando o mero aprendizado de hábitos e folclores, conforme se depreende do texto, aproxima-se bastante da perspectiva intercultural crítica discutida no referencial teórico deste estudo. A lista de controle condensava as idéias da educação multicultural em pontos objetivos por meio dos quais os licenciandos poderiam refletir sobre a medida em que suas práticas pedagógicas estavam imbuídas da perspectiva de valorização da pluralidade cultural e do desafio a estereótipos:

O propósito desta lista é focalizar a atenção dos estudantes para a variedade de características de uma educação multicultural. Estas são pontos de partida para consideração e não representam um julgamento definitivo, ou conclusões sobre práticas docentes. São elas: suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades e conceitos necessários ao preparo das crianças para viverem em nossa sociedade multicultural? Elas introduzem os alunos aos diferentes *backgrounds* sociais, religiosos e culturais? Permitem que você explore e discuta preconceitos contra povos e estereótipos contidos em materiais de ensino? Você procura evitar o etnocentrismo, isto é, tenta mostrar conceitos e fenômenos sob o ponto de vista de povos de outras culturas?... Você utiliza jogos de educação física, danças ou música que são típicas de outros povos?... Você possui estratégias conscientes para lidar com os problemas de crianças que tenham respostas inadequadas à diversidade racial?... A escola onde você estagia possui alguma política multicultural ou está buscando introduzir elementos multiculturais em seu planejamento? (B.Ed.4, Documento para a Prática de Ensino, 1993/1994).

No caso de tal listagem ter sido efetivamente utilizada na reflexão estimulada, o curso em questão poderia estar desenvolvendo um “profissional reflexivo” que adotasse a perspectiva intercultural crítica. Entretanto, a observação das aulas, das reuniões e dos estágios supervisionados, bem como as entrevistas com os administradores, professores e licenciandos demonstraram que intenções escritas nem sempre correspondem a práticas vivenciadas.

O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ

A tentativa de incorporar preocupações interculturais à reflexão desenvolvida junto aos licenciandos poderia oferecer grandes possibilidades para a preparação de professores como “profissionais reflexivos”, capacitados para lidarem com a pluralidade cultural. Entretanto, o que se verificou na prática foi a adoção de um conjunto de posturas que em nada se baseavam nas formulações enfatizadas no discurso escrito.

Alguns exemplos podem indicar a discrepância entre o preconizado e o realizado. Em uma ocasião, durante o estágio supervisionado de uma licencianda de PGCE, o diálogo estabelecido entre ela e a professora de Prática de Ensino após a aula ministrada pela licencianda revelou preconceitos contra minorias étnicas que não foram questionados na ocasião:

Professora de Prática de Ensino/PGCE:... Estas crianças são muito excitáveis... Você deveria tentar dizer: ponham os lápis na mesa e não se movam... Esta é a primeira regra. Não fale enquanto eles não ficarem quietos... faça-os olharem para você...

Licencianda: O problema é aquele grupo de asiáticos: eles ficam “grudados” uns com os outros...

Professora: Bem, eles são uma classe bastante ativa. Você talvez devesse trabalhar com cada grupo de uma vez, verificando sempre se eles têm todo o material: lápis, tesouras etc... (das anotações de campo — observações dos estágios supervisionados).

Conforme se nota no diálogo, a opinião expressa pela licencianda no que se refere às crianças de minorias étnicas que se encontravam na turma deveria ter sido desafiada pela professora de Prática de Ensino, no caso de uma perspectiva intercultural crítica ser o eixo configurador do processo de formação docente em questão. Autores trabalhando na área, tais como Troyna e Siraj-Blatchford (1993), Grant (1994) e Canen (1995a, 1996), enfatizam a importância de se trazer à consciência estereótipos e preconceitos e desafiá-los, de modo que futuros professores não impregnem suas práticas pedagógicas com expectativas negativas que excluem aqueles cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Até mesmo a noção de que “asiáticos” constituem um grupo homogêneo, segundo o discurso da licencianda, indicava uma característica comum ao preconceito, que tende a homogeneizar, sob um mesmo termo discriminatório, seres humanos distintos, para negar-lhes a individualidade e o direito à dignidade e ao respeito, conforme discutido por autores como Grant (1994) e Kramer (1995).

A omissão com relação ao preconceito e o silenciar da perspectiva intercultural crítica foi percebida em outras ocasiões no trabalho de campo. Um segundo exemplo deu-se durante a reunião entre professores de Didática e Prática de Ensino, que discutiam critérios de avaliação dos licenciandos com base na lista de “competências” das “National Guidelines” (SOED, 1993). Ao deparar-se com a competência “formar professores para lidarem com a diversidade cultural

dos alunos”, os professores presentes à reunião procuraram minimizá-la, tentando, inclusive, calar o único dentre eles que buscava enfatizar a perspectiva intercultural crítica no trabalho com os licenciandos. Eis o diálogo:

Professor 1: Eu acho que esta competência não envolve o problema de raça.

Professor 2: Quem disse que envolve? Por exemplo, se alguém come *croissants* no café da manhã e outros não, isto também tem a ver com diferenças culturais. São as premissas culturais que eles têm, e é isto que vamos buscar trabalhar.

Professor 3: Eu insisto que tem de haver um enfoque anti-racista quando se fala em educação multicultural. Alguns licenciandos me dizem: “Eu nunca vi ninguém de outras culturas”. Aliás, esta instituição não ajuda a eles em nada... isto são eles próprios que dizem! Se não existe uma liderança por parte da instituição, é difícil para os licenciandos fazerem educação multicultural...

Professor 1 (enquanto os outros se entreolham, com ar de impaciência): Bem, vamos agora passar para o próximo item da reunião... (das anotações de campo — reunião da equipe de professores de Didática e Prática de Ensino).

O exemplo acima parece deixar poucas dúvidas acerca do papel periférico que a perspectiva intercultural crítica representava na concepção daquele curso, por grande parte dos professores de Prática de Ensino e Didática, reforçando o predomínio de posições acríticas com referência às relações educação-cultura(s), detectadas por Candau (1995). O exemplo também parece ilustrar a confusão que o termo educação multicultural suscita, conforme salientado por Grant (1994) e Canen (1996), e a falta de esclarecimento que esses professores possuíam acerca da importância de se vincular a educação multicultural ao desafio de estereótipos e preconceitos, conforme explicitado na visão intercultural crítica. A necessidade de formar professores em serviço parece, dessa forma, ser elemento vital para que educadores que formam educadores possam, eles próprios, desafiar os próprios preconceitos e compreender a relevância de uma educação para a pluralidade cultural. No caso observado, nota-se a relevância de tal formação uma vez que os próprios professores desconheciam os pressupostos sobre os quais suas visões de educação multicultural se assentavam. Dessa maneira, muito embora o apêndice do documento para a Prática de Ensino analisado anteriormente enfatizasse a não redução da educação multicultural a “receitas de culinária típicas”, a postura dos professores parecia justamente assentar-se na perspectiva da educação multicultural em termos reducionistas, como no exemplo dos *croissants* levantado por um deles. A postura fenomenológica de incentivo à “aceitação cultural” detectada em tal discurso entrava em choque com a de “conscientização cultural” (Canen, in Candau, no prelo) em uma perspectiva intercultural crítica, preconizada pelo documento para a Prática de Ensino e pelo professor mais crítico presente à reunião. A falta de esclarecimento do conceito de educação multicultural significava que, na prática, havia grande probabilidade de que tanto a postura fenomenológica quanto a da teoria crítica fossem ignoradas no que se refere à perspectiva intercultural, como no caso do diálogo professora de Prática de

Ensino/licencianda. Naquela ocasião, uma perspectiva mais próxima da linha estrutural-funcionalista parecia predominar, onde a neutralidade de técnicas e “competências” perpassava o discurso da professora, ignorando os comentários preconceituosos da licencianda e o contexto cultural da prática docente.

Entretanto, conforme salientado, as práticas pedagógicas observadas aconteciam em um contexto cultural específico. No caso da instituição em estudo, a cultura autoritária e hierárquica parecia vincular até mesmo a filosofia do curso às expectativas de alguns de seus administradores. No que se refere à perspectiva intercultural crítica, essas expectativas eram tingidas por receios e estereótipos, opostos às noções e intenções tão bem formuladas nos textos de explicação e de controle propostos para o curso de Prática de Ensino. Alguns exemplos podem ser ilustrativos:

Nossas escolas de estágio não possuem muitos alunos de minorias étnicas. O curso é de apenas um ano, e temos de admitir que não podemos fazer tudo... (da entrevista com o administrador 1)

Adaptar os conteúdos ao universo cultural dos alunos... não creio que o nosso curso enfatize isto. Eu poria limites a isto... Seria um caminho estreito para nossos licenciandos, porque nossa tarefa aqui é apenas conscientizá-los, não seguir fundo nesta linha... (da entrevista com o administrador 2)

[...]

O que os diretores de escola querem é o professor que saiba operar eficientemente em sala de aula... (da entrevista com o administrador 3)

[...]

Colocar licenciandos em escolas com alunos de backgrounds culturais variados apresentaria dificuldades como estratégia. Seria distorcivo... nós estaríamos diferenciando alunos, e talvez, inadvertidamente, poderíamos estar reforçando as percepções deles sobre esses alunos, ao invés de avançar seu conhecimento na área. Os licenciandos vão para as escolas de Prática de Ensino para olhar uma gama diversa de aspectos, inclusive a prática de sala de aula... (da entrevista com o administrador 1)

[...]

Se existe uma escola em que 50% são alunos de minorias étnicas, é neste caso que o professor de Prática de Ensino deve responder especificamente à escola. (da entrevista com o administrador 2)

[...]

Meus estágios foram em boas escolas. Eu realmente tive sorte. Mas eu não vi nenhum espectro... o último era uma linda escola, com crianças de classe média, nenhuma pertencente a minorias étnicas... Eu disse que tive sorte, mas na verdade talvez tenha sido má sorte. A instituição não nos prepara para lidar com outros tipos de alunos... Talvez eles esperem que nós vejamos coisas diferentes, mas nem sempre isto acontece... (da entrevista com uma licencianda)

Conforme verificado nos depoimentos, vieses com relação à perspectiva intercultural subjacentes aos discursos dos administradores refletem-se na pequena importância atribuída ao estágio de licenciandos em escolas com pluralidade cultural, sob a ótica distorcida da diferenciação como forma de preconceito e não como conhecimento e valorização da diversidade cultural. Os depoimentos a seguir demonstram, de forma dolorosa, as formas pelas

quais o estilo de administração autoritário e hierárquico pode impedir que até mesmo professores mais sensibilizados para a perspectiva intercultural exerçam suas convicções nas práticas pedagógicas:

A liberdade do professor de Prática de Ensino e de Didática é limitada... Se eu quisesse implementar uma perspectiva multicultural no currículo, não me seria permitido... Na verdade, uma das características dos anos 90 é o estilo de cima para baixo da administração educacional. No meu modo de entender, deveria haver uma mudança, que nos afastasse dessas políticas, para questionar o que cada um faz e por quê (da entrevista com o professor de Didática e Prática de Ensino do B.Ed.4)

[...]

Os professores... não podem distorcer o programa básico do curso. Por exemplo, se existe algo interessante em termos de minorias étnicas na escola onde estão seus licenciandos, o professor pode ver o que está acontecendo, isto faz sentido. Mas pedir algum trabalho sobre isto, seria inaceitável, porque significaria que estes licenciandos estariam com condições diferentes dos demais... (da entrevista com administrador 3)

Assim, sob o pretexto de manter um padrão uniforme de práticas pedagógicas e avaliação de licenciandos, quaisquer tentativas de imprimir abordagens mais críticas ao conceito de competência pedagógica ou mesmo de se efetuarem pesquisas com paradigmas menos conservadores eram eliminadas pela administração do curso, de forma semelhante às situações descritas por Punch (1994) e Torres (1994). Conforme Canen (1996), grande probabilidade existe, nesse sentido, de que futuros professores formados no modelo que marginaliza as preocupações socioculturais nas práticas docentes e se insere em um contexto cultural conservador e hierárquico apresentem comportamentos semelhantes aos detectados por Canen (1995a), Lüdke e Mediano (1992), Silva (1992), Eggleston (1993) e Troyna e Siraj-Blatchford (1993), com relação à pluralidade cultural e a alunos de padrões étnico-culturais diferenciados. Neste sentido, embora apresentando potencial para implementação, a perspectiva intercultural crítica na formação do “profissional reflexivo”, preconizada pela instituição em seu modelo de competência pedagógica, não se concretizou no cotidiano das práticas docentes observadas.

CONCLUSÕES

O estudo discutiu o conceito de competência pedagógica em uma perspectiva intercultural crítica, tendo como foco de preocupação a desigualdade educacional que afeta aqueles alunos cujos padrões culturais não correspondem aos difundidos pela cultura oficial dominante. A importância da perspectiva intercultural crítica foi ressaltada em estudos realizados em duas sociedades multiculturais — o Brasil e o Reino Unido — em que as percepções e estereótipos de professores são fatores relevantes na exclusão de alunos provenientes de universos culturais distintos do valorizado pelo sistema educacional. A perspectiva intercultural crítica na formação docente poderia representar uma via pela qual futuros professores estariam sendo preparados

para atuarem em sociedades multiculturais, desafiando preconceitos e preparando futuras gerações para os valores da tolerância e apreciação da pluralidade cultural.

O estudo de caso demonstrou, no entanto, que diversos estereótipos existem com relação à perspectiva intercultural crítica, tais como: a idéia de que ela deva ser trabalhada exclusivamente nos casos em que alunos de padrões culturais diversos freqüentem as escolas, ou de que ela constitui um aspecto “a mais” em currículos sobrecarregados. Tais representações demonstram uma limitação à compreensão da perspectiva intercultural crítica como necessária para a formação de *quaisquer* crianças e jovens no que se refere a valores de tolerância e respeito à pluralidade cultural, como uma educação para a diversidade cultural e não para os “culturalmente diversos” (Costa, 1994). Tais representações quanto à perspectiva intercultural crítica parecem ser agravadas em instituições em que predomina um contexto cultural hierárquico e fechado ao diálogo.

Não obstante, ao mesmo tempo, o estudo revelou potencialidades para o trabalho na área intercultural: o modelo de um “professor reflexivo”, que busca analisar criticamente sua prática com a finalidade de aprimorá-la, é, sem dúvida, um passo importante para a competência pedagógica na linha intercultural. Embora periféricas ao modelo adotado, que se concentrava nas “competências” ou habilidades técnicas do professor e na sua dimensão de autocrescimento na reflexão estimulada, as questões interculturais propostas em alguns dos documentos também indicaram caminhos possíveis para o estímulo à adoção da perspectiva intercultural crítica dentro do cotidiano institucional.

Embora a generalização de estudos de caso seja mais do tipo experiencial, como argumentam autores como Lüdke e André (1986) e Stake (1994), existe uma grande possibilidade de que tanto as limitações quanto as potencialidades referentes à perspectiva intercultural crítica presentes na instituição analisada façam parte do cotidiano de outras instituições. Nesse caso, cabe um esforço para que cada vez mais se desafiem preconceitos e se concretizem as propostas de educar futuros professores (e professores em serviço) para a realidade da diversidade cultural das sociedades onde vivem, constituindo a perspectiva intercultural crítica um possível eixo configurador da formação docente. Só assim o intuito de formar professores competentes será efetivamente traduzido em práticas pedagógicas que desenvolvam o potencial de todos os alunos, independentemente de sexo, classe social, raça ou padrão cultural, seja no Brasil, Reino Unido ou em outras sociedades multiculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, N. C. Sete princípios inaceitáveis em educação em países em desenvolvimento. *Em Aberto*, n.64, p.19-34, 1994.

- CANEAU, V. M. F. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1991. p.12-22: A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação, a busca da relevância.
- _____. Educação escolar e cultura/s. *Tecnologia Educacional*, v.22, n.125, p.23-8, 1995.
- CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural: enfoques teóricos, cap. de livro no prelo de CANEAU, V. M. F.
- _____. Preparing teachers as facilitators of language development and retention: some intercultural concerns, language maintenance and revival. Irlanda: Trinity College Dublin, 1995b.
- _____. Teacher education and competence in an intercultural perspective: some reflections in Brazil and the UK, 1996. Tese (PhD), Department of Education, University of Glasgow.
- _____. Teacher education in an intercultural perspective: a parallel between Brazil and the UK. *Compare*, v.25, n.3, p.227-37, 1995a.
- CARR, D. Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish Educational Review*, v.25, n.1, p.17-25, 1993.
- COSTA, X. B. Educación intercultural y formación del profesorado. Lisboa, 1994. (Apresentado em Intercultural Relations and Education: Theories, Policies and Practices).
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication, 1994. p.575-86: The fifth moment.
- EGGLESTON, J. Educating teachers to combat inequality. In: VERMA, G. K. (ed.). *Inequality and teacher education: an international perspective*. London: The Falmer Press, 1993. p.6-14.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRANT, N. D. C. Multicultural societies in the european community: the odd case of Scotland. *European Journal of Intercultural Studies*, v.5, n.1, 1994, p.51-9.
- KRAMER, S. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões, *Cadernos de Pesquisa*, n.93, p.66-71, maio 1995.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Papyrus, 1986.
- LÜDKE, M., MEDIANO, Z. *Avaliação na escola de 1º Grau: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Papyrus, 1992.

- MELLO, G. N. *Magistério do 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- MOREIRA, A. F. B. A Formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p.37-52.
- PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.86, p.25-38, ago. 1993.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. D., LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994. p.83-97.
- QUANTZ, R. A. On Critical ethnography: with some post-modern considerations). In: LECOMPTE, M. D. et al. *The Handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, 1992. p.447-505.
- SILVA, T. T. *O Que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOED — Scottish Office Education Department. *Guidelines for teacher training courses*. Edinburgh: HMSO, 1993.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1994, p.236-47.
- TORRES, C. A. Paulo Freire as Secretary of Education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, v.38, n.2, p.181-214, 1994.
- TROYNA, B., SIRAJ-BLATCHFORD, I. Providing support or denying access? The experiences of students designated as “ESL” and “SN” in a multiethnic secondary school. *Educational Review*, v.45, n.1, p.3-11, 1993.
- WOODS, P. Symbolic interactionism: theory and method. In: LECOMPTE, M. D. et al. *The Handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press, p.337-404, 1992.