

# A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço<sup>1</sup>

Marie Mc Andrew\*  
Corina Borri-Anadon\*\*  
Julie Larochelle-Audet\*\*\*  
Maryse Potvin\*\*\*\*

## Resumo

A partir da descrição quantitativa e qualitativa da formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística, apresenta-se, aqui, um primeiro diagnóstico do estado atual da formação inicial de futuros professores à consideração da diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses, como as principais recomendações quanto às pistas de ação desejáveis nesse domínio. O estudo mostra que, mesmo se esse campo tem conhecido uma expansão significativa nas licenciaturas nos últimos 10 anos, tanto no plano de oferta de curso quanto nas inovações pedagógicas, esse desenvolvimento ocorreu principalmente de maneira improvisada. Logo, é marcado por várias limitações, entre elas: a falta de acordo, não somente entre as diversas universidades quebequenses, mas igualmente no interior de cada estabelecimento; uma ancoragem institucional frequentemente ambígua e a ausência de exigências e orientações ministeriais claras quanto à sua legitimidade e aos objetivos que deveria buscar. Palavras-chave: Diversidade etnocultural. Formação inicial. Professor.

## 1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO E APRESENTAÇÃO DO ENFOQUE

Há mais de 30 anos a sociedade quebequense conheceu uma redefinição maior, conseqüente da intensificação e da diversificação dos fluxos migratórios, na integração ampliada das minorias étnicas nas instituições de Língua Francesa, bem como na tomada de consciência da importância dos desafios da equidade ligados não somente à presença imigrante, mas igualmente às diversidades de longa data que marcaram o Québec (BOUCHARD; TAYLOR, 2008; MC ANDREW, 2010b). Nesse aspecto, o sistema escolar teve um papel essencial por meio das suas funções em transmissão de saberes, qualificação dos alunos e socialização de futuros cidadãos. Diversas políticas, programas e práticas foram colocados em vigor ou apoiados pelo Ministério da Educação, pelas comissões escolares ou pelas próprias escolas,

<sup>1</sup> Professora titular da Faculdade de Ciências da Educação na Universidade de Montreal; Titular da cátedra de pesquisa do Canadá sobre Educação e Relações Étnicas; marie.mcandrew@umontreal.ca

\*\* Doutoranda na Universidade do Québec em Montreal; borri-anadon.corina@uqam.ca

\*\*\* Professora titular na Universidade do Québec em Montreal; potvin.maryse@uqam.ca

\*\*\*\* Professora titular na Universidade do Québec em Montreal; potvin.maryse@uqam.ca

a fim de favorecerem o desenvolvimento das competências dos alunos do Québec para viver em uma sociedade ao mesmo tempo inclusiva e pluralista (MC ANDREW, 2001, 2010a). Além disso, desde a instituição da reforma em 1997 e a publicação da Política de Integração Escolar da Educação Intercultural em 1998 (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 1998a; b) insiste-se sobre a importância de considerar a diversidade etnocultural, religiosa e linguística na formação inicial e continuada dos professores. Dessa forma, o Governo quebequense se inscreve no seguimento de vários trabalhos internacionais sobre educação inclusiva e também dos fatores que influenciam o êxito escolar dos alunos provenientes da imigração os quais identificam esse desafio como uma das dimensões necessárias na adaptação institucional à diversidade (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2009; UNESCO, 2009; INGLIS, 2009).

Assim, vários elementos, principalmente ligados à educação intercultural que reúnem outras abordagens, como a educação para os Direitos Humanos, para a cidadania ou a educação antirracista, ecoam nas competências privilegiadas do referencial do Ministério que serve de quadro às universidades na elaboração de seus programas de formação de futuros professores (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2001). Outros elementos desta formação intercultural decorrem do conteúdo privilegiado nos novos programas escolares; em particular, estes, que são relativos à ética e à cultura religiosa em duas diretrizes de ensino, bem como de história e de educação para a cidadania no secundário (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2005, 2007). A primeira se refere à uma das dimensões essenciais das relações interculturais: as relações inter-religiosas. Os professores devem, entre outras ações, conduzir os alunos a praticarem o diálogo com pessoas que não dividem necessariamente suas crenças. Quanto à segunda, é preciso domínio de numerosos saberes relativos à diversidade, entre eles, em história nacional, em que a experiência dos autóctones e, em uma medida menor, àquelas de comunidades anglófonas e providas da imigração, que ocupam um espaço ampliado.

Apesar dessa evolução positiva, bem como da existência de diversas pesquisas que documentam as iniciativas *ad hoc* ou diversas questões ligadas à formação intercultural do profissional (KANOUTÉ; CHASTENAY, 2009; KANOUTÉ; LAVOIE; DUONG, 2004), é difícil fazer um balanço, às vezes sutil e exaustivo do estado desse campo no conjunto das universidades quebequenses, já que nenhum estudo dessa envergadura, sobretudo nessa temática, foi conduzido no Québec nos últimos 10 anos.

Nesse sentido, a necessidade de conhecimentos dos representantes governamentais, universitários e escolares foi amplamente documentada na época de diversos acontecimentos mantidos sob a égide do Centro de Estudos Étnicos das Universidades Montrealenses (Ceetum) e de seus diversos componentes, entre eles: o seminário *Racismo, antissemitismo e discriminação na educação*, em março de 2009; as Jornadas de Estudo *Por uma educação inclusiva no Québec*, em abril de 2011; e a *Cúpula dos professores e encarregados<sup>2</sup> de cursos engajados na formação*

*intercultural do profissional*, em março de 2012. Durante esses eventos (AUDET et al., 2011; BORRI-ANADON; AUDET, 2011), várias limitações que incidem sob a ancoragem institucional de um tipo de ensino dentro de diversas universidades quebequenses – seu caráter mais ou menos sistemático e estruturado, sua apuração das competências avaliadas no quadro de estágios ou ainda dos desafios pedagógicos particulares que suscita segundo a especificidade dos meios (anglófono *versus* francófono, homogêneo *versus* multiétnico, etc.) –, já foram evocados, sem que se possa verificar a amplitude ou a generalização.

Além disso, essa problemática fez o assunto de discussões nas diversas instâncias governamentais, como a Associação de Reitores e Diretores para o ensino e pesquisa em Educação no Québec (Adereq), na sequência do Plano de Ação *A diversidade, um valor a mais* (MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES, 2008), que previa a realização, pelo Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte (Mels) e seus parceiros, de um estado da situação sobre a formação intercultural na formação inicial dos professores. Mais recentemente, a necessidade de intensificar o engajamento das universidades ao atingir esse importante objetivo social foi reiterada por meio das recomendações do relatório da Comissão dos Direitos Humanos e dos Direitos da Juventude (CDPDJ) sobre a criação do perfil racial (COMISSÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DOS DIREITOS DA JUVENTUDE, 2010).

Esse primeiro quadro quantitativo e qualitativo da formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística, aqui apresenta os fatos relevantes e as principais recomendações (LAROCHELLE-AUDET, et al., 2013), incidindo sobre os programas de formação inicial em licenciaturas de ensino e sobre os programas de segundo ciclo que permitem exercer a profissão de direção de escola.<sup>3</sup> Alguns destes programas<sup>4</sup> são oferecidos nas 12 universidades quebequenses, embora outros sejam mais específicos.<sup>5</sup>

A realização do quadro foi efetuada em várias etapas. Em um primeiro momento, com a ajuda de palavras-chave ligadas à temática da diversidade se descobriu, nos *sites web* e em outros documentos institucionais, 254 cursos suscetíveis a abordarem a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nos programas identificados. Entre estes, selecionam-se 70 que tratavam efetivamente, não somente das problemáticas gerais relativas à diversidade, mas sobretudo de sua consideração no contexto educativo. Em seguida, submeteu-se uma validação com os responsáveis destes cursos a fim de confirmar se eram oferecidos sempre naqueles programas e se abordavam o suficiente essas temáticas. Esta terceira etapa permitiu reduzir essa lista a 44 cursos válidos, a partir dos quais uma análise descritiva da oferta de cursos por universidade, sob forma de ficha-síntese, foi desenvolvida. Pediu-se igualmente a esses informantes-chave que enviassem um plano de curso detalhado, recebido de 37 cursos, o qual permitiu se compreender melhor o ângulo sob o qual a diversidade era abordada e desenvolver uma tipologia dos diversos objetivos encontrados. Esta análise preliminar foi aprofundada pelas entrevistas

concedidas por 35 formadores provindos de 11 universidades quebequenses.<sup>6</sup> Dois terços dos correspondentes (21) têm um posto de professor enquanto outros são encarregados do curso. Por um lado, as entrevistas se ativeram sobre a percepção desses responsáveis quanto à ancoragem institucional do ensino para a diversidade na instituição deles e seus principais desafios sobre o plano pedagógico e, por outro, sobre o conteúdo dos cursos. Assim, informações foram recolhidas sobre a parte preocupada com a diversidade, as populações estudadas, os conceitos teóricos, as informações tangíveis e os saberes transmitidos, as competências visadas, os métodos, as atividades pedagógicas e os modos de avaliação utilizados como as abordagens e perspectivas teóricas privilegiadas.

O conjunto do enfoque permitiu realizar um primeiro diagnóstico do estado atual da formação inicial dos futuros professores no reconhecimento da diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses. Este deverá ser completado por outras análises, mas já permite propor algumas recomendações quanto aos desenvolvimentos esperados nesse assunto.

## **2 PROGRESSOS SIGNIFICATIVOS**

Primeiramente, o quadro evidencia a expansão significativa que esse campo conheceu nos últimos 10 anos. De fato, quando se coloca esse diagnóstico na balança, ainda que menos empírico ao que tinha sido feito nesse aspecto na *Política de integração escolar e da educação intercultural* (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1998a), constata-se que os cursos nesse domínio se multiplicaram. Para a única formação inicial de professores (exclui-se a dos diretores de escola), foram recenseados 41, cuja grande maioria estão nos cursos obrigatórios (Quadro 1). É preciso observar que certos cursos ditos obrigatórios não o são ou constituem um dos elementos de um dístico ou de um tríptico entre os estudantes, que devem escolher obrigatoriamente um curso. Aliás, alguns cursos têm conteúdos muito similares, mas visam clientelas particulares.

Quadro 1 – Oferta de cursos diretos em matéria de considerar a diversidade etnocultural, religiosa e linguística no contexto educativo, após validação

	<b>Código e título do curso</b>	
<b>Ilha de Montreal, setor francês</b>		
Universidade de Montreal (UdeM)	DID1213	Sociolinguística e francês como segunda língua
	DID4040	Didática do francês – alunos alófonos (secundário)
	DID4252	Didática do francês – alunos alófonos
	DID4252	Didática do francês – alunos alófonos
	ETA2200	Escola e entorno social
	PPA1205	Problemática da educação pré-escolar
	PPA3205	A sala do meio urbano
	PPA3215*	Pedagogia diferenciada
	PPA 3300	Pedagogia do meio urbano
Universidade do Quebec em Montreal (UQAM)	ASC2047	Educação e pluriethnicidade no Québec
	ASC6003	Problemáticas interculturais na escola quebequense
	ASC6805	Escola e Sociedade
	DDL3410	Didática do francês na sala de recepção
	DDL4630*	Problemáticas do ensino de francês aos não francófonos
<b>Ilha de Montreal, setor inglês</b>		
Universidade Concordia	EDUC422*	Sociologia da Educação I
	EDUC454	Diversidade na sala de aula
Universidade McGill	EDEC233	Primeiras nações e Educação Inuíte
	EDEC248	Educação Multicultural
	EDEC249	Educação Global e Justiça Social
<b>Regiões, setor francês</b>		
Universidade de Sherbrooke	PED415	Educação Intercultural
	DID423	Didática do francês em contextos particulares
	DID445	Didática do universo social em contextos particulares
	EPP443*	Ensino em contextos escolares variados
	PSI323*	Métodos interculturais
	PSP400	Aprendizagem e desenvolvimento II
Universidade Laval	ADS1905*	Educação no meio intercultural
	DID2905	Adaptação à diversidade dos alunos em artes plásticas
	DID3961	Didática do francês (recepção e imersão)
	ENP1001	Aspectos sociais da educação
	ENP1900	Aspectos sociais da educação
	ENS1002	Aspectos sociais da educação

	Código e título do curso	
Universidade do Quebec em Chicoutimi – UQAC	3EDC120	Intervenção em salas interculturais e interétnicas
	3GED121	Escola e Sociedade
	4PSO110	Educação física e multietnicidade
Universidade do Quebec em Rimouski – UQAR	SCE20706	Ética, cultura religiosa e viver junto
Universidade do Quebec em Abitibi-Témiscamingue – UQAT	EDU2205	O universo social como objeto de aprendizagem
Universidade do Quebec em Outaouais – UQO	SOC2633	Valores e sociedade
Universidade do Quebec em Trois-Rivières – UQTR	PED1022	Escola, famílias, comunidades e pluriétnicidade
<b>Região, sector inglês</b>		
Universidade Bishop's	EDU207b	Ensinar ao aprendiz de segunda língua
	EDU-220ab*	Diversidade Linguística
	EDU305a	Educação Multicultural
<b>Total</b>	<b>41</b> (34 obrigatórias – 6 optativas)	

\* Nota = Curso optativo.

Fonte: os autores.

Além disso, nota-se sempre uma concentração dessa oferta de cursos na região de Montreal, até as universidades regionais começaram a se agregar em diferentes níveis. Como se pode esperar, as universidades situadas em regiões que fizeram o assunto da política de regionalização da imigração, seja a Universidade Laval, seja a Universidade Sherbrooke, são as mais dinâmicas nesse aspecto. Contudo, nos contextos mais homogêneos, a Universidade do Québec se distingue pela oferta de um curso muito importante. O engajamento da região aparece estreitamente ligado à presença de um representante à causa, convencido da importância desse desafio que se impõe muitas vezes de uma maneira menos evidente.

Estes cursos refletem igualmente a variedade das disciplinas que se encontram em Ciências da Educação: Psicopedagogia, História e a Sociologia da Educação e também na didática de diversas matérias. Reagruparam-se 37 cursos dos quais se recebeu um plano de curso em cinco grandes categorias: os que estão no eixo sobre a intervenção no meio pluriétnico (11), em uma perspectiva macrosociológica (8), na didática das segundas línguas (8), na didática de outras disciplinas (6) e também em um residual diversificado que foi nomeado de problemáticas particulares (4). Nesse enfoque é necessário assinalar que a expansão constatada está ligada em larga escala à criação de novos cursos disciplinares (entre outros motivos, do ensino de francês aos alóftones; da história e da educação para a cidadania; da ética e da cultura religio-

sa). Quanto aos cursos transversais que sustentam a diversidade, dos quais a maior parte foram implementados no decorrer dos anos 1990, estão geralmente ligados à Psicopedagogia e aos fundamentos da educação, e foram mantidos.

Um outro ponto positivo se encontra na existência de uma massa crítica, hoje verificada, de professores em posição permanente nas instituições quebequenses que dedicam o essencial ou uma grande parte do seu ensino e de suas pesquisas às questões ligadas à diversidade etnocultural, religiosa e linguística no meio escolar, mesmo quando essa avaliação fica muito concentrada em Montreal. Porém, parte dos encarregados no ensino sobre a diversidade continua elevada. Ora, se a qualidade de sua prestação não é aqui colocada em questão, é evidente que eles têm menos oportunidade de desenvolver um papel de precursores no seu respectivo meio ou de conduziram pesquisas tendo uma incidência sobre o conteúdo de seu ensino.

No que diz respeito aos conteúdos, métodos e atividades privilegiadas durante a formação, o quadro mostra que os cursos permitem minimamente expor os futuros professores a um conjunto variado de conceitos teóricos, de informações reais sobre a imigração e aos saberes relativos à adaptação do sistema escolar para a diversidade. Por meio de conceitos teóricos, os mais abordados são: a integração, os preconceitos, a discriminação, o racismo e os estereótipos; e, também, a cultura, a assimilação, a aculturação e o interculturalismo. Os alunos são igualmente expostos de uma forma recorrente à história da imigração e dos relatos intergrupos, bem como às diversas estatísticas relativas à diversidade. Quanto aos principais tipos de saberes relativos à adaptação do sistema escolar à diversidade dirigem-se às práticas pedagógicas e às fontes didáticas, políticas, programas e leis que se aplicam no meio escolar, e, ainda, à colaboração escola-família-comunidade. Os cursos analisados parecem sustentar igualmente o engajamento de estudantes a desenvolverem diversas competências necessárias para a intervenção no ambiente pluriétnico. Por meio dos objetivos visados pelos cursos, 81 foram classificados como buscando alcançar saberes, 14 de saber-fazer e 25 de saber-ser. Entre os de saber-fazer, destacados com mais frequência, figuram a adaptação de práticas pedagógicas às realidades dos alunos pertencentes às minorias etnoculturais, religiosas ou linguísticas e o desenvolvimento de um quadro mais global na consideração da diversidade na sua prática profissional. Os de saber-ser estão sob o eixo da conscientização e o desenvolvimento de um relatório crítico dos futuros professores sobre sua pertença cultural, seus valores e seus preconceitos.

O ensino sobre a diversidade aparece igualmente caracterizado por um certo dinamismo nas escolhas dos métodos, das atividades pedagógicas e das formas de avaliação. De fato, se muitos entrevistados declararam utilizar métodos tradicionais (por exemplo, curso magistral ou filme), a maioria igualmente mencionou o trabalho em equipe, a realização de discussões em sala, a realização de estudos de caso (entre estes por meio de incidentes críticos) ou ainda o convite como conferencista de uma pessoa provinda das populações estudadas ou que trabalhe com

elas. Outras iniciativas inovadoras, entre elas a irmandade intercultural ou a visita a diversos meios com os estudantes foram igualmente assinaladas. Encontra-se o mesmo equilíbrio entre tradicionalismo e inovação no que diz respeito às principais formas de avaliação utilizadas nos cursos em que exames, trabalho reflexivo e trabalho de aplicação ocupam sensivelmente o mesmo espaço.

Provavelmente, pode-se associar essa tendência à inovação para a importância que a maioria dos formadores proporcionam ao desenvolvimento dos futuros professores de posicionamento ético e das competências profissionais necessárias à intervenção nos meios escolares caracterizados por uma diversidade crescente. Aponta-se que eles tomam consciência do papel que terão de assumir e do poder do qual são os representantes como professores. Necessita-se também que os futuros professores sejam capazes de ajustar e de melhorar sua prática ao longo de seu percurso profissional e de desenvolver um senso crítico em frente aos desafios da equidade. Finalmente, os entrevistados insistem sobre a experimentação pelos futuros professores do saber-fazer, apresentado nos cursos da formação fundamental, entre outros, durante os estágios.

Os formadores convergem adotando igualmente uma abordagem teórica baseada na educação intercultural que a maior parte deles enriquece com perspectivas vindas de outras correntes, entre elas, a educação para a cidadania e a educação antirracista. Porém, mencionou-se que vários tiveram dificuldade de identificar claramente a abordagem teórica que eles privilegiavam entre essas diversas correntes (em que figuravam a educação inclusiva e também a educação para os direitos humanos), cuja distinção parecia artificial.

### **3 LIMITAÇÕES IMPORTANTES**

Apesar dessas constatações positivas, o quadro revela limitações relativas à oferta atual de formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística no Québec. A princípio, o desenvolvimento constatado desses 10 últimos anos se fez amplamente sem planejamento, em conjunto e sem um grande acordo, não somente entre as diversas universidades quebequenses, mas no interior de cada estabelecimento. De fato, os responsáveis deploraram de maneira quase unânime a ausência de uma coordenação entre professores e encarregados de cursos que intervêm na formação oferecida a estes estudantes em diversos momentos de sua formação ou de diferentes departamentos, que portanto deveriam ser complementares. Esse isolamento seria percebido particularmente entre os formadores responsáveis de antigos cursos transversais ligados à intervenção no meio pluriétnico e destes que intervinham nos novos cursos disciplinares que são, além de tudo, em certos meios, anexados a outras faculdades. Essa percepção corrobora pelo enfoque árduo que representou a realização do quadro quantitativo em que foi necessário eliminar sucessivamente numerosos cursos não ofertados, cursos que são realmente repetições de outros cursos e, por fim, cursos



cuja ementa discute a diversidade, mas que as pessoas responsáveis sinalizaram que não era o caso. De maneira geral, vários responsáveis, particularmente os de regiões isoladas, mencionaram igualmente a necessidade de trocas intensivas entre o grupo de formadores engajados no ensino sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística dentro de sua universidade e também na escala do Québec.

Esse desenvolvimento um tanto improvisado comporta também uma ancoragem institucional frequentemente ambígua sobre o ensino para a diversidade, na falta de exigências e de orientações ministeriais claras quanto à sua legitimidade e aos objetivos que deveria visar. A maior parte dos formadores reportaram se inspirar nas competências que se encontram no referencial anteriormente colocado pelo Ministério em 2001. As competências 1 e 12, ou seja, respectivamente *agir como um profissional sucessor, crítico e intérprete de assuntos do saber ou da cultura e agir de maneira crítica e responsável nos exercícios de suas funções* são as mais continuamente citadas, mesmo se outros que visam à adaptação das situações de ensino-aprendizagem em razão dos alunos (competências 3 e 7), à cooperação com os pais e diferentes parceiros sociais (competência 9) e também à comunicação na língua oral e escrita (competência 2) são igualmente visadas em alguns cursos. Entretanto, os formadores devem interpretar os incidentes ou as consequências no campo da educação intercultural se baseando sobre seu julgamento pessoal e sua experiência profissional. Consequentemente, não existe enunciados comuns. O conjunto de professores e encarregados de cursos poderiam se reunir quanto às competências específicas que os futuros professores deveriam ministrar. De uma parte, para uma intervenção eficaz e íntegra no meio pluriétnico e, de outra parte, a fim de preparar o grupo de alunos quebequenses para viverem em uma sociedade pluralista.

A única exceção nesse estado de fato é a competência 13 da Universidade do Québec em Montreal: *apropriar-se da realidade pluriétnica da sociedade quebequense e da escola montrealens, sentir-se realmente interessado nas ações pedagógicas e desenvolver as competências da educação intercultural*. Esta parece ter efetivamente um impacto positivo na harmonização da oferta de formação nesta Instituição, mesmo se os responsáveis reportaram da mesma forma uma ausência de acordo.

Em todos os meios, a ambiguidade da determinação do ensino relativo à consideração da diversidade se reflete também na apuração, às vezes difícil e muitas vezes inexistente, entre os cursos de formação fundamental e o curso de formação prática, sobretudo na avaliação dos estágios. Na falta de um reconhecimento claro da importância de tal ensino, pelo Ministério ou pela Instituição, é com certeza muito difícil para as pessoas envolvidas enfatizarem a importância das competências visadas em seus cursos e que estas sejam transmitidas nos estágios. Além disso, notou-se que a existência de políticas gerais no domínio da "adaptação à diversidade", mesmo quando são frequentes no nível universitário das universidades de Montreal (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, 2012; UNIVERSITÉ

DE MONTRÉAL, 2012; UNIVERSITÉ CONCORDIA, 2012; UNIVERSITÉ MCGILL, 2012), não parecem ter impacto sobre essa problemática.

A falta de visão comum e também em acordo são, como se pode esperar, ainda mais presentes entre as universidades, mesmo quando se notam numerosas convergências que se mantêm ao fato de que os formadores engajados no ensino sobre a diversidade compartilham múltiplas referências profissionais e acadêmicas que estão envolvidas em pesquisas comuns. Uma clivagem importante opõe a grande região montrealense e de outras regiões, em uma larga medida, ligada ao grau na qual a adaptação à diversidade é considerada como questão central (com ou sem razão) e também da natureza das populações que ali estão presentes. O ensino para a diversidade desfruta da mais fraca ancoragem institucional fora de Montreal, porque é dirigida muitas vezes por uma ou duas pessoas dentro de sua instituição, enquanto a massa crítica de especialistas desse domínio nas universidades montrealenses conduz a um desenvolvimento um pouco mais organizado. No entanto, as diferenças regionais se manifestam também nas perguntas e nas “clientelas” abordadas. Assim, trata-se mais dos autóctones e dos desafios que lhes são associados na região e das populações provindas da imigração e das questões ligadas à integração em Montreal. Esta não é em si problemática, tanto quanto alguns desafios menos pertinentes à realidade regional não sejam completamente esvaziados. Além do mais, o “outro” majoritário aparece ausente, salvo nas universidades anglófonas em que as relações com a comunidade francófona são bem mais debatidas, ainda mais que nesses espaços as perspectivas crítica e antirracista são nitidamente mais privilegiadas.

As diferenças constatadas entre as universidades têm também a presença ou a falta de alguns programas. Dessa forma, como se podia esperar, a oferta do curso de didática da ética e da cultura religiosa em várias universidades regionais oferece as ocasiões significativas a um ensino sobre a diversidade. Portanto, orienta claramente em busca da questão da diversidade religiosa, um desafio que vários participantes identificaram como difícil de ensinar. Ao contrário, a diversidade linguística é quase exclusivamente abordada nos cursos de didática do francês como segunda língua ou como língua de ensino, fortemente concentrados em uma grande região de Montreal.

Outras questões problemáticas levantadas pelos professores e encarregados de cursos afetam mais especificamente o impacto e os desafios pedagógicos do ensino da diversidade etnocultural, religiosa e linguística na formação inicial dos professores. Questiona-se primeiramente sobre o grau no qual este ensino é suficiente para preparar plenamente os futuros professores a agirem de maneira justa com os alunos de grupos minoritários e a garantirem a educação intercultural de todos os alunos quebequenses. Queixa-se sempre, em particular, sobre alguns meios ou alguns programas, em que os concluintes obterão sua licença de ensino sem ter seguido o curso sobre a diversidade ou não terão sido expostos mesmo

que de maneira rápida como parte de um curso mais geral. Nesse aspecto, o estudo parece indicar que a escolha de alguns meios de privilegiar uma abordagem cheia de diversidades, para evitar de essencializar a diferença ou simplesmente sob o efeito da sobrecarga dos programas, tem por vezes o efeito de esvaziar quase totalmente a questão da diversidade etnocultural. Por meio dos cursos estudados, somente um pouco mais da metade são inteiramente dedicados à diversidade etnocultural, religiosa e linguística. Nos outros casos, de 10 a 70% estão de acordo com a temática. Em geral, os cursos que têm o eixo temático da intervenção no meio pluriétnico ou na didática das segundas línguas se encontram na primeira categoria, enquanto aqueles que adotam uma perspectiva macrosociológica ou que se dedicam à didática das outras disciplinas ou ao estudo de problemáticas particulares estão no segundo plano do quadro.

Nos casos em que a oferta do curso é mais exaustiva e variada, alguns responsáveis declararam que a formação inicial sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística encaravam desafios, como a falta de interesse e de consideração por certos estudantes desta temática. De fato, aqueles que moram na periferia ou que estudam nas universidades fora da metrópole seriam persuadidos mais do que aqueles que vivem com alunos pertencentes às minorias étnicas, religiosas e linguísticas no meio em que serão levados a ensinar nos termos de sua formação. Os percursos acadêmicos, bem como os programas nos quais os estudantes estão inscritos representam igualmente um certo papel. Assim, aqueles que se destinam a ensinar no secundário uma disciplina na qual o conteúdo relativo à diversidade é importante, concordariam mais com a importância desse ensino do que aqueles do primário que são generalistas ou do secundário, cuja concentração está em outras disciplinas. Os responsáveis reclamaram também da falta de cultura geral dos futuros professores. Estes últimos conheceriam mal seus próprios referenciais culturais e ministrariam pouca variedade de conteúdos sociológicos, filosóficos e históricos necessários para uma compreensão adequada da diversidade, como os diversos graus segundo a ordem de ensino ou os programas em que estão inscritos. Finalmente, menciona-se o meio francófono em particular, a existência de resistências frente a certos conteúdos, entre outros, aqueles que chocam com as ideias preconcebidas dos estudantes (por exemplo, a existência do racismo nas sociedades canadense e quebequense, o lugar do multilinguismo no ensino ou ainda a consideração das práticas religiosas na escola).

Todavia, notou-se que os problemas somente são evocados por uma minoria, apesar de substancial, de responsáveis enquanto existe um grande consenso sobre o fato de que os estudantes apreciam o ensino sobre a diversidade. Os conteúdos que serão úteis profissionalmente e também àqueles que são novos ou abordados sob um ângulo original, suscitariam em particular seu interesse, como o desenvolvimento dos saber-fazer em contexto pluriétnico, a compreensão das diferenças culturais e também a questão autóctone.

Entretanto, vários participantes têm dificuldade de se pronunciar sobre o impacto da formação recebida, sobre as competências e as práticas profissionais dos futuros professores, em longo prazo. De fato, quase não existem pesquisas no Québec sobre essa questão, e a fragilidade dos elos entre o ensino fundamental e os cursos de formação prática não permite trazer uma resposta satisfatória.

#### 4 CONCLUSÃO

A partir deste primeiro balanço de oferta de formação inicial do profissional escolar, e mais especificamente dos futuros professores sobre a diversidade etno-cultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses, é possível desdobrar algumas recomendações quanto às pistas de ação desejáveis nesse domínio. Estas deveriam se tornar assunto de um grande debate entre os formadores engajados nesse ensino, os herdeiros e responsáveis pela formação inicial dos professores nas universidades quebequenses, as autoridades ministeriais que relevam os dossiês da integração escolar dos imigrantes, da educação de autóctones, dos anglofónos e da educação intercultural da turma de estudantes, além dos encarregados e interventores nos meios escolares nos quais os futuros professores concluem seus estágios e se integram em longos prazos. Dessa maneira, parece essencial:

- a) esclarecer o papel e as competências visadas pela formação dos futuros professores na consideração da diversidade etnocultural, religiosa e linguística, e outras, para reduzir, no caso em que elas não são pertinentes, as diferenças entre as universidades e garantir uma melhoria na complementaridade dos cursos transversais e disciplinares sobre esses desafios;
- b) tornar esta formação obrigatória pelo enunciado de uma 13ª competência ou por sua integração mais explícita no interior das 12 competências do referencial ministerial e de uma parte para que todos os concluintes dos programas de ensino tenham recebido uma formação mínima sobre esse desafio e, por outro lado, para que as competências visadas nesses cursos sejam o assunto da avaliação durante os estágios;
- c) sustentar as trocas e o acordo entre formadores ativos nesse domínio, compreendidos aos supervisores de estágios de maneira regular ao interior de cada instituição e, de maneira pontual, mas sistemáticos, entre as diversas universidades quebequenses;
- d) desenvolver a pesquisa permitindo identificar e melhor definir saberes: os saber-fazer e os saber-ser essenciais para uma consideração eficaz e de igualdade da diversidade etnocultural, religiosa e linguística no conjunto do profissional escolar, sustentando a experimentação de experiências inovadoras de formação;
- e) recolher de maneira recorrente as informações mais precisas sobre as aquisições em matéria de intervenção no meio pluriétnico e da educação

intercultural, que dispõe os concluintes das faculdades de Ciências da Educação, segundo a universidade ou o programa que eles frequentam, sua percepção quanto à pertinência da formação recebida e seu impacto, em longo prazo sobre suas atitudes e suas competências profissionais.

### **Résumé**

*À partir de la réalisation d'un portrait, quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, nous présentons ici un premier diagnostic de l'état de situation de la formation initiale des futurs enseignants à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises de même que les principales recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine. L'étude montre que bien que ce champ ait connu une expansion significative au cours des dix dernières années, tant au plan de l'offre de cours que des innovations pédagogiques, ce développement s'est principalement fait de façon improvisée. Il est donc marqué par de nombreuses limites, entre autres un manque de concertation, non seulement entre les diverses universités québécoises, mais également à l'intérieur de chaque établissement; un ancrage institutionnel souvent ambigu ainsi que l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à sa légitimité et aux objectifs qu'il devrait viser.*

*Mots-clés : diversité ethnoculturelle. Formation initiale. Enseignant.*

Notas explicativas:

<sup>1</sup> Este artigo é a versão em português do artigo francês: MC-ANDREW, M. et al. La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: un premier bilan. MC-ANDREW, M. et al. (Org.). *Le développement d'institutions inclusives dans un Québec pluraliste*. Presses de l'Université du Québec à Montréal (a ser publicado em 2013).

<sup>2</sup> Nota da tradução: os encarregados de curso correspondem no Brasil aos professores substitutos.

<sup>3</sup> Para este segundo elemento, limitou-se ao quadro quantitativo e à análise qualitativa tendo sido consagrada aos programas de formação de futuros professores.

<sup>4</sup> Por exemplo, Educação Pré-Escolar e Ensino Primário bem como a maior parte dos perfis disciplinares do Ensino secundário.

<sup>5</sup> Como exemplo, Ensino de Artes Plásticas, duas universidades, Ensino de Francês como segunda língua, quatro universidades ou ainda Ensino da Ética e da Cultura Religiosa, sete universidades.

<sup>6</sup> Logo, todas as instituições foram representadas, exceto a universidade Bishop's, onde, apesar de tentativas reiteradas, não foi possível obter uma entrevista.

### **REFERÊNCIAS**

AUDET, G. et al. **Journées d'étude sur l'éducation inclusive**: pratiques, recherche, formation. Présentations et échanges. Rapport sous la direction de M. Mc Andrew et M. Potvin. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, 2011.

BORRI-ANADON, C.; AUDET, G. **Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire. Synthèse des présentations et des échanges**. Rapport sous la direction de M. Mc Andrew et M. Potvin. Montréal: Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, 2011.

BOUCHARD, G.; TAYLOR, C. **Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation.** Rapport du Comité de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec, 2008.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE. **Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés.** Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences. 2010. Disponible em: <<http://www.cdspdj.qc.ca/profilage/Pages/default.aspx> Acesso em: 15 abr. 2013.

INGLIS, C. **Planifier la diversité culturelle.** Principes de planification de l'éducation. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 2009. (Série 87).

KANOUTÉ, F.; CHASTENAY, M. H. Pédagogie et diversité culturelle dans l'enseignement universitaire. In: CONFÉRENCE PRÉSENTÉE AU CENTRE D'ÉTUDES ET DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, **Annales...** Montreal, 2009.

KANOUTÉ, F.; LAVOIE, A.; DUONG, L. L'interculturel et la formation des enseignants. **Éducation Canada**, v. 44 n. 2, p. 8-10, 54, 2004.

LAROCHELLE-AUDET, J. et al. **La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises:** portrait quantitatif et qualitatif. Rapport de recherche remis au MELS, janvier. Montréal : CEETUM/ Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, 2013.

MC ANDREW, M. Immigration and diversity at school: an assessment. In: KIRKEY; C.; JARETT, R.; GERVAIS, J. (Org.). **Québec Questions:** Québec Studies for the 21<sup>st</sup> Century. Oxford: Oxford University Press, 2010a. p. 207-304.

\_\_\_\_\_. **Immigration et diversité à l'école:** Le débat québécois dans une perspective comparative. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Les majorités fragiles et l'éducation:** Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2010b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. **Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive:** Comment tirer parti de la diversité. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. **La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec.** Québec: MELS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.** Parcours de formation générale appliquée. Québec: MELS, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement:** les orientations, les compétences générales. Québec: MEQ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.** Québec: MEQ, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Une école d'avenir.** Intégration scolaire et éducation interculturelle. Québec: MEQ, 1998b.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. **La diversité: une valeur ajoutée.** Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013. Québec: MCCI, 2008.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.** Paris: UNESCO, 2009.

UNIVERSITÉ CONCORDIA. **Politique – Adaptation aux pratiques religieuses des étudiants.** 2012. Disponível em: <<http://www.concordia.ca/vpirsg/fr/documents/policies/PRVPAA-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. **Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle.** 2012 Disponível em: <[http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user\\_upload/secretariat/doc\\_officiels/reglements/administration/adm10\\_35-politique-adaptation-diversite-culturelle.pdf](http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/administration/adm10_35-politique-adaptation-diversite-culturelle.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. **Politique sur les relations interethniques,** n. 28, 2012. Disponível em: <[http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique\\_no\\_28.pdf](http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiquesDocuments/Documents/Politique_no_28.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNIVERSITÉ MCGILL. **Student Rights and Responsibilities/Equal Treatment.** 2012. Disponível em: <<http://www.mcgill.ca/students/srr/personalrights/treatment>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

