

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Alessandra Genro de Souza

CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: DISCURSOS E IMPLICAÇÕES
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE
CULTURAL

Passo Fundo
2011

Alessandra Genro de Souza

**CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: DISCURSOS E
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2011

À Deus, ao meu amado esposo, Jônatas Gabriel, e às
minhas amadas e preciosas filhas, Ana Paula e Amanda,
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo seu amor, pela provisão e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu querido esposo, Jônatas Gabriel, pela paciência, pelo amor, pela dedicação e, principalmente, por acreditar em meu sonho, pois não mediu esforços para que ele se concretizasse.

Às minhas graciosas e amadas filhas, Ana Paula e Amanda, por existirem, por alegrarem a minha vida e pela paciência nos momentos de ausência da mamãe.

Ao professor Telmo Marcon, pela atenção, pela disposição e pela competência na orientação.

À minha mãe, Ivone, e ao meu saudoso pai, Paulo Sérgio, pelo carinho e pelos ensinamentos que, ao longo da vida, não esquecerei.

À minha sogra, Eunice, e ao meu sogro, João, pelo carinho, pela compreensão e pelo apoio sobrenaturalmente desprendido.

À professora Ondina Alves, pelo apoio e pelo encorajamento.

A todos vocês, o meu profundo carinho e gratidão, pois marcaram minha trajetória.

"O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade."

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

As questões relacionadas à diversidade cultural e ao multiculturalismo têm crescido consideravelmente nos últimos anos em nosso país, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual demarca um significativo avanço no reconhecimento da pluralidade cultural existente na formação do povo brasileiro. Isso implica situar a cultura sobre a qual se assenta a formação do nosso povo, incluindo-a no campo educacional, principalmente por meio da análise do currículo. Repensar a educação e, por extensão o currículo, demanda uma nova análise a respeito do lugar da diversidade cultural na trajetória dos educandos, desde a educação infantil até a educação superior. Neste estudo, objetiva-se analisar os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural que se estampam no cotidiano do fazer docente e na política educacional. Para tanto, são contextualizadas as formas de prever, conceber e perceber o currículo, em suas diferentes nuances, enfatizando-se o pensamento curricular e a diversidade conforme entendida nas políticas educacionais. Para a efetivação do estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, em seu aporte documental, de modo que foram foco de pesquisa e análise as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia e os pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de matrizes curriculares implementadas em cursos de Pedagogia no Brasil. Os estudos demonstraram que as DCN evidenciam um discurso de cunho generalista a respeito da diversidade cultural que se expressa nos textos da política curricular, uma vez que tais textos passam ao largo de uma definição precisa sobre a questão e, desse modo, deixam vaga a idéia da formação de professores reflexivos no que tange às questões multiculturais que se estabelecem no processo de aprendizagem dos alunos e na própria trajetória do professor que se encontra em constante formação. Nesse sentido, o discurso generalista esvai-se, sem que haja um foco específico para a sólida formação do professor e, em consequência, para a sua atuação em sala de aula. Pondera-se, por fim, as possíveis implicações da formação de professores, embasada em concepções diferentes das concepções hegemônicas de sociedade, de cultura e de currículo, e como essas ideias entravam o processo de ensino e de aprendizagem que transita do ensino superior para os anos iniciais em que o professor atuará.

Palavras-chave: currículo, diversidade cultural, formação de professores, pedagogia, política educacional.

ABSTRACT

Issues related to cultural diversity and multiculturalism have grown considerably in recent years in our country, especially after the promulgation of the Constitution of 1988, which marks a significant advance in the recognition of cultural plurality existing in the formation of the Brazilian people. This involves placing the culture on which rests the formation of our people, including in the educational field, particularly through the analysis of the curriculum. Rethinking education and by extension the curriculum, demand a new analysis regarding the place of cultural diversity in the path of students, from kindergarten through higher education. This study aims to analyze the discourses on teacher training for the cultural diversity that is stamped in the daily teaching and make educational policy. To that end, contextualized ways to predict, design and realize the curriculum, in their different nuances, with emphasis on thinking curriculum and diversity as understood in educational policies. For the realization of the study, we adopted the literature in their input document, so were the focus of research and analysis of the National Curriculum Guidelines (DCN) for the School of Education and the opinions of the National Council of Education, and implemented curricular courses in pedagogy in Brazil. Studies have shown that the DCN showed a general speech about stamp of cultural diversity which is expressed in the texts of the curriculum policy, since such texts are off to a precise definition of the issue and thus leave vague the idea reflective teacher education in relation to multicultural issues that are established in the process of learning and the trajectory of the professor who is in constant training. Thus, the generalist discourse fades away, without a specific focus for solid teacher training and, consequently, for her performance in the classroom. Ponder is finally possible implications in teacher education, based on different conceptions of hegemonic conceptions of society, culture and curriculum, and how these ideas came the process of teaching and learning that goes from higher education for initial year in which the teacher will act.

Keywords: curriculum, cultural diversity, teacher training, pedagogy, educational policy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL.....	15
2.1	Da relação currículo x diversidade cultural	15
2.2	As representações do currículo e as possibilidade de rupturas	21
2.2.1	As teorias curriculares e as perspectivas atuais	24
2.3	A possível ruptura do currículo hegemônico: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional e os desdobramentos da política curricular	29
2.4	Política Curricular do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e o discurso de diversidade.....	33
3	O NOVO PARADIGMA CURRICULAR: ANÁLISE DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E O DISCURSO DE DIVERSIDADE	40
3.1	As bases do currículo do curso de pedagogia: as linhas de formação	40
3.1.1	A concepção de competências	42
3.1.2	A relação entre formação e prática	44
3.1.3	A pesquisa na formação docente	45
3.2	Orientações para o Curso de Pedagogia	46
3.2.1	Perfil do pedagogo a partir da finalidade do Curso de Pedagogia	46
3.2.2	A estrutura curricular: fundamentos de diversificação e flexibilidade	50
3.2.3	Das finalidades à organização: composição e interesses	55
3.3	O discurso de diversidade cultural encontrado nas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia	56
3.3.1	Perfil do pedagogo e diversidade	57
3.3.2	As competências, a pesquisa, o ensino superior e a diversidade	59
3.3.3	Considerações sobre o discurso de diversidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	
4	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ASPECTO RELEVANTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL	64
4.1	Evidências de elementos curriculares referentes à diversidade cultural nos	

 cursos de pedagogia	 65
4.1.1 Disciplinas obrigatórias direcionadas à diversidade cultural	 67
4.1.2 Conteúdos relacionados à diversidade nos conteúdos programáticos das disciplinas	 68
4.1.3 Disciplinas eletivas específicas sobre diversidade cultural	 70
4.2 Implicações da formação para a diversidade na perspectiva da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação	 71
4.3 Implicações na formação de professores para a diversidade cultural na perspectiva da pesquisa	 74
4.3.1 O enfoque da pesquisa na didática para a diversidade	 75
4.3.2 O enfoque da pesquisa docente para a diversidade	 86
4.3.3 O enfoque da pesquisa na formação da gestão para a diversidade	 89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 98

1 INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é uma temática que vem conquistando espaço nas últimas décadas em vários países. É um assunto que, ao discutir as culturas em diversos espaços, perpassa também o campo educacional visando às novas probabilidades de repensar o processo educativo na escola.

O currículo, como um elemento importante, relacionado ao processo educativo, através de estudos e teorias, direciona-se também para a reflexão sobre o lugar da diversidade cultural nas trajetórias dos educandos, desde a educação infantil até a educação superior. A diversidade, portanto, além de ser pensada na educação e no currículo da educação básica, pode ser considerada do ponto de vista da formação dos próprios profissionais da educação.

A inserção de elementos norteadores da formação para a diversidade cultural no currículo dos cursos de professores alimenta a reflexão sobre como se apresentam os discursos relacionados à diversidade cultural na trajetória acadêmica dos educandos. Além disso, remete às implicações para uma educação que possibilite, em seus projetos educativos, espaços para que a pluralidade cultural seja reconhecida.

Propostas educacionais a partir da temática da diversidade têm surgido em vários contextos, tanto nos Estados Unidos e na Europa, como também na América Latina, mesmo que de formas distintas. Essa preocupação está ligada ao reconhecimento de experiências culturais que se estabelecem nas sociedades. Daí, a necessidade de políticas públicas que considerem a multiplicidade de expressões culturais, para que se possa pedagogicamente trabalhar a diversidade. (CANDAU, 2002, p. 52-53)

Em nosso país, as questões relacionadas à diversidade cultural e ao multi/interculturalismo têm crescido consideravelmente nos últimos anos, sobretudo, após a Constituição Federal de 1988, em que há um avanço significativo no reconhecimento da pluralidade cultural existente na formação histórica da sociedade, na formação do povo brasileiro, bem como no contexto atual. O reconhecimento da pluralidade na legislação nacional constitui-se num marco e assinala uma nova perspectiva na legislação geral e, neste caso, também educacional.

A nova perspectiva na legislação educacional demarca um momento em que a diversidade faz parte de discussões entre diferentes concepções na formação de professores.

De fato, as novas diretrizes para os currículos do curso de Pedagogia podem expressar, juntamente com a inserção do reconhecimento da pluralidade, um espaço de lutas. As instituições educativas, como foco da produção, da reprodução e da seleção de saberes, podem evidenciar, através de seus currículos, essa nova perspectiva que questiona as antigas formas de seleção de novos conhecimentos em contraposição aos saberes hegemônicos e, assim, provocar rupturas e novas formas de refletir a educação.

A importância de refletir sobre o currículo na formação de professores articulada com a pluralidade cultural permite ver como a luta pela diversidade faz parte da política de construções curriculares. O currículo, ao evidenciar os desejos, os embates de concepções diferentes sobre o conhecimento ou sobre a formação, pode evidenciar como as lutas e as diferentes concepções que constituíram a elaboração atual do curso de Pedagogia compõem os novos projetos educacionais.

Neste sentido, a presente dissertação procura perceber como a diversidade cultural é tratada, esboçada ou pretendida no currículo de Pedagogia. Visa também a aprofundar as implicações necessárias para que se possa cogitar uma formação na e para a diversidade. Assim, delimita-se a temática da presente pesquisa à formação de profissionais da educação, professores pedagogos, focada no tema “Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural”.

O estudo dessa temática viabiliza aprofundar reflexivamente as tensões que se estabelecem entre um currículo do ensino superior (Pedagogia) e a diversidade. Pode levar também à percepção das transformações que estão ocorrendo tanto nas políticas quanto nas experiências de formação de professores, bem como nas experiências relacionadas à construção de uma educação que aborde a diversidade.

A origem dessas preocupações está na minha trajetória como estudante. Desde que percebi, no Curso de Pedagogia, a importância da consciência que o professor deve ter e do poder do currículo sobre os alunos, fascinei-me por este tema. Notei que o próprio professor deve se localizar dentro de um processo de formação, ao qual está subentendido, compreendendo-o criticamente. Não é somente a identidade do aluno que o currículo coloca em questão, mas a identidade do professor também.

No intuito de investigar as influências e os discursos presentes no currículo para a formação de professores, proponho uma reflexão sobre algumas implicações e discussões

atuais, focando na diversidade cultural expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia e no debate acadêmico sobre o tema.

Os conhecimentos selecionados e sistematizados no currículo são elementos relevantes que intervêm na formação dos profissionais da educação. Portanto, perceber que discursos orientam as proposições curriculares faz parte da consciência que se precisa ter de determinada formação. A diversidade cultural, ao permear os discursos e os projetos curriculares, possibilita que se projete a formação de profissionais de uma forma crítica, capaz de reconhecerem a pluralidade de identidades sociais e dos próprios profissionais.

Para a efetivação de uma educação voltada para as práticas que reconheçam o diverso e o plural, o currículo tem um papel importante e, por isso, tem sido objeto de discussões nas políticas educacionais. Um momento importante dessa formulação ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem à tona elementos relacionados à diversidade cultural. Essas mudanças alteram a forma de prever a formação de professores que precisam estar capacitados para atuarem em contextos educacionais diversos e, além disso, presumirem a multiculturalidade e o intercultural no contexto educativo.

Pesquisas têm se desenvolvido no campo do currículo sob diversas abordagens e perspectivas: multiculturalismo, gênero, de etnia, entre outros, e estão destacando uma preocupação com a educação escolar. No ensino superior, a política curricular vem demonstrando traços desta preocupação no que se refere ao fator de flexibilidade que atribui ao currículo a seleção de conhecimento adequada às especificidades dos contextos, levando em conta a identidade institucional e, numa outra perspectiva, as preocupações voltam-se à formação e à prática de professores num contexto multicultural.

A problemática reside no fato de que a diversidade faz parte do discurso curricular atual e, conseqüentemente, na formação de professores do Curso de Pedagogia. Todavia, a maneira como esse discurso se sobressai pode dar conta das complexas relações culturais ou abrir uma série de indagações e discussões que faz surgir o questionamento: como se evidencia o discurso de diversidade nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e quais as implicações para a formação de professores para a diversidade cultural?

A presença da diversidade nos textos e discursos das discussões relativas às construções curriculares seja nas Diretrizes Curriculares ou nos currículos elaborados pelas Instituições de Ensino Superior não significa que esteja acontecendo uma educação comprometida e que evidencie na prática a diversidade atrelada nas ações cotidianas do

espaço acadêmico. A legislação educacional e a política curricular podem apresentar indícios de uma preocupação com questões de diversidade cultural, todavia essa preocupação não é garantia de que a diversidade faça parte do processo educativo escolar.

Além disso, podem existir ou coexistir no espaço escolar mais do que uma visão, posicionamento sobre como a diversidade deve ser entendida, articulada e vivenciada. A legislação, a política educacional e a reformulação curricular representam um espaço de discussões, lutas e interesses que colaboram para que as diferentes visões coexistam. No entanto uma delas pode se sobressair.

O enfoque que é dado à diversidade cultural nas políticas curriculares deve ser analisado. Deve ser refletido frente às relações que favorecem a resolução de conflitos socioculturais que a tempo persistem nas sociedades. Ou se, ao contrário, perpetuam as diferenças culturais, privilegiando uma cultura em detrimento das outras.

Cogitar como o discurso de diversidade se sobressai nas propostas curriculares pode conduzir à discussão sobre seus efeitos nas trajetórias formativas e principalmente na formação de professores. A cada passo que a política educacional dá, a formação de professores deve estar ajustada, direcionada para que os propósitos em relação ao ensino escolar possam ser concretizados.

O debate sobre a diversidade na formação de professores não pode ser discutida fora das reflexões sobre as construções curriculares contemporâneas e como elas têm sido pensadas e articuladas. O modo como a diversidade vem sendo incorporada nas propostas atuais de educação e, conseqüentemente, de currículo, no entanto, deve ser compreendido no contexto das lutas históricas por uma educação democrática e cidadã, em que ela possa ser construída, respeitando a pluralidade de concepções e culturas.

A problemática que circunda os discursos e as implicações sobre diversidade na formação de professores requer um olhar para além das propostas de educação atuais. A reflexão sobre essa problemática exige que se pereba os momentos históricos e os marcos que a diversidade pode representar no currículo e na sociedade ao longo do tempo.

Assim, esta dissertação tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais voltadas à formação de professores a partir da perspectiva da diversidade. Para tanto, é imprescindível perceber mais especificamente o contexto histórico do pensamento curricular, assim como, analisar os discursos contidos nos documentos oficiais sobre diversidade e refletir sobre suas conseqüências na formação de professores.

Tenta-se percorrer e contextualizar historicamente os diversos momentos em que o currículo representou ser um marco na educação. Os currículos não são simplesmente construídos por casualidade. Até o acaso é investido de influências que fazem parte de um processo de crescimento, cultural e de educação nos espaços sociais. Destarte, a importância de se compreender o currículo em seus variados contextos leva a perceber como a educação e as propostas para cada momento são vistas e argumentadas. Neste intuito, essa dissertação investiga as formas pelas quais o currículo foi pensado ao longo dos anos até a atualidade.

Para refletir sobre os discursos e implicações da diversidade cultural no currículo, tenta-se percorrer especificamente a atual política curricular desenvolvida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando compreender as bases no novo currículo de Pedagogia. Busca-se compreender o discurso de diversidade nos pareceres e resoluções para o Curso de Pedagogia instituído pelo CNE, abordando alguns pontos esboçados nos documentos oficiais, como a noção de competência, a noção da relação entre teoria e prática e a noção da pesquisa docente, assim como o perfil do pedagogo e a nova proposta de estrutura curricular, objetivando perceber a nova forma de instituição e organização curricular.

Considerando que a diversidade faz parte do discurso educacional na atualidade, e que a forma como ela é trabalhada pode ser derivada de diferentes perspectivas e posicionamentos, objetiva-se também nessa dissertação repensar as implicações da formação dos professores para a diversidade através de elementos pontuais como disciplinas e ementas de currículos elaborados pelas Instituições de Ensino Superiores (IES), assim como documentos sobre a formação de professores que tratem de “currículo e diversidade”.

Nestes termos, a pesquisa é de natureza bibliográfica e documental e tem como referência autores que pesquisam currículo e diversidade, entre os quais: Sacristán (2000), McLaren (1997a; 1997b; 1998), Silva (1998; 2001), Moreira (2001; 2007), Santomé (1998; 2001), Giroux (1997, 2003), Candau (2005, 2006, 2007) e Ana Canen (2000; 2001; 2001b, 2002, 2008a, 2008b, 2008c).

O estudo também se constitui da análise documental tendo como base a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9394/96, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e dos pareceres CNE/CES n.º 776/97, CNE/CES n.º 67/2003, CNE/CP n.º 9/2001, CNE/CP n.º 2/2002 CNE/CP n.º 5/2005, bem como a resolução CNE/CP n.º 1/2006. Esses documentos são fundamentais para o estudo das políticas curriculares propostas nos últimos 15 anos, tendo o Conselho Nacional de Educação como um dos grandes protagonistas.

Buscando dar conta dessas preocupações, a dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro trata da relação currículo e diversidade, ressaltando as formas de prever e concebê-lo em variados contextos. Atenta para a ruptura que demarca uma nova forma de cogitar a diversidade no currículo a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das políticas Curriculares formuladas pelo Conselho Nacional de Educação. Procura-se discutir que nem sempre os currículos foram questionados quanto aos elementos hegemônicos.

O segundo capítulo analisa as diretrizes da política curricular através do estudo de documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação em relação aos currículos do ensino superior, especificamente do Curso de Pedagogia, na perspectiva dos elementos e dos discursos sobre a diversidade cultural.

No terceiro capítulo, busca-se aprofundar as implicações dessas questões na formação de professores para a diversidade. Esse trabalho é feito através da análise e da reflexão sobre elementos emergentes dos Cursos de Pedagogia, de documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de pesquisas realizadas por professores, cujo enfoque recai no estudo das temáticas de currículo e diversidade.

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. (GOMES, 2007, p. 41).

A epígrafe anterior acentua o entendimento de que a diversidade reclama seu lugar no currículo. E se reclama por espaço, significa que é preciso repensar as implicações que as questões socioculturais estão tendo na sociedade atual. É fato que as discussões, neste campo, vêm sendo ampliadas nos últimos anos. Na educação, elas têm ganhado destaque através de pesquisas e de reformas curriculares, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A partir desse contexto, uma série de reformas nas políticas de educação vem sendo discutida e posta em prática, inclusive aquelas direcionadas para os currículos em todos os níveis de ensino. O currículo, como elemento substancial para que se efetive um processo educacional organizado e significativo, torna-se um espaço que, além de refletir o interesse e os discursos da política educacional em voga, é também um campo de lutas, em que são narradas as formas culturais e as “verdades” aceitas como tal.

Ao questionar o currículo e as lógicas do aparato escolar, as discussões sobre diversidade enfrentam barreiras. As questões relativas à diversidade cultural e o currículo ainda são sensíveis quanto às maneiras de pensar e conceber essa heterogeneidade na seleção dos conhecimentos e, mais do que isso, nos processos escolares do cotidiano. A relação entre currículo e diversidade vai além de presumir sua efetivação nos espaços educativos e direciona-se para a percepção sobre como é compreendida nas políticas de educação e, conseqüentemente, no currículo.

2.1 Da relação currículo x diversidade cultural

Julgar um currículo articulado à diversidade cultural implica a reflexão sobre como essas questões são ou não trabalhadas nas políticas educacionais e no âmbito escolar. Assim, a sua presença ou ausência deixa implícito o entendimento que se tem de cultura e de

diversidade. Repensar a diversidade e o currículo a partir do significado de cultura pode auxiliar nas reflexões sobre o currículo.

Nas considerações de Moreira e Candau (2007, p. 27), "cultura pode ser entendida como desenvolvimento social e, numa visão antropológica, como diversos modos de vidas e valores". As autoras abarcam ainda a cultura numa perspectiva antropológica social, em que se sobressai a dimensão simbólica da cultura, ou seja, os significados produzidos pelo grupo em determinada cultura, implicando repensar as práticas e os seus significados.

A cultura, na perspectiva antropológica, pode ser vista como um produto social, como códigos reconhecidos pelo próprio grupo, os quais podem ser modificados historicamente, transformados pelos sujeitos e pelos grupos, donde se deriva a utilização do conceito de culturas no plural (MARTÍNEZ, 2002, p. 132). Os sentidos que podem ser dados por determinados grupos podem ser reconfigurados, transformando a cultura em modos particulares, variados de uma mesma cultura.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 26), os conceitos de cultura são variados e alteram-se conforme o período histórico. O conceito de cultura surgiu, no século XV, com o sentido de cultivo da terra, passando, no século XVI, a representar também o cultivo da mente humana, reforçando a ideia de que somente algumas classes sociais tinham a mente cultivada. A partir disso, a cultura passou a ser vista como um privilégio e, no século XVII, abarcou a noção ideia de cultura classista, empregando um conceito de refinamento. No século XX, passou a ser reconhecida também a cultura "popular". Assim, evidenciam os autores, que esses variados conceitos geraram e ainda geram tensões e classificações entre alta cultura e cultura popular.

Dessa forma, o conceito de cultura, hoje, pode ser percebido de maneira dinâmica. A cultura está deixando de ser compreendida unicamente como algo erudito, reservado ao domínio da tradição estética, artística ou literária de uma classe dominante, para representar também a cultura dos diversos grupos sociais, de modo que se pense em "culturas" para dar conta dos significados diversos e ao mesmo tempo singulares (COSTA, 2005, p. 108).

Ao imaginar a cultura não no sentido clássico e universal, mas em "culturas", admite-se um sentido de diversidade, derivada de diferentes modos de construções culturais. Assim sendo, pode-se afirmar que a diversidade é composta pela singularidade, por várias particularidades desenvolvidas no decurso da História por grupos humanos. Nesta perspectiva, há a necessidade de raciocinar a diversidade cultural como um conceito

construído conforme as mudanças sociais e históricas. Decorre daí que a discussão sobre o currículo implica pensá-lo como um lugar de seleção cultural.

No entanto, a relação entre currículo e diversidade suscita uma série de questões que não podem ser consideradas fora de uma relação entre educação, cultura, política e formação de identidades, assim como discursos produzidos por diferentes atores e pelos sujeitos entre si. Se as instituições educativas têm o poder de influenciar a formação de sujeitos com certas maneiras de imaginar as pessoas e a sociedade, o currículo é o meio principal para que uma educação embasada na diversidade passe do campo das ideias para as ações.

Para Zotti (2004, p. 8), os estudos sobre a cultura que a escola privilegia e sobre as diferenças culturais marcam o currículo como um “artefato cultural”, por representar valores e pensamentos de determinada época. Para a referida autora, está explícito, nos estudos multiculturais, a probabilidade do currículo perceber e “dar voz” às culturas silenciadas.

O multiculturalismo, no campo do currículo, pode representar a viabilidade de se refletir o espaço educativo na diversidade cultural e, além disso, reflete a probabilidade de se ajuizar a maneira como a diferença entre as múltiplas culturas são concebidas, trabalhadas e pensadas neste espaço. Gomes (2007, p. 18-19) ressalta que a diversidade articulada, do ponto de vista da cultura, como uma construção histórica e de significados a partir dos próprios grupos humanos, aponta para o cuidado do duplo sentido de diferença. A diferença pode ser vista e tratada como desigualdade, o que cria problemas.

A forma como o conceito de diversidade cultural adentra os espaços educativos, nas discussões e nas construções curriculares devido à multiplicidade de entendimento e pontos de vista sobre o termo, exige situar o próprio conceito de multiculturalismo que não pode ser visto de forma unívoca, pois o termo apresenta uma série de concepções que tem objetivos e implicações distintas entre si.

O multiculturalismo, desse modo, pode ser compreendido como um conceito difícil de ser definido. No entanto, há um consenso, entre as diferentes perspectivas relativas às discussões sobre o conceito, que gira em torno de questões de raça, gênero, cultura e classes socioeconômicas. Com base nos estudos de Kincheloe e Steimberg, pode-se identificar cinco concepções do multiculturalismo, conforme Marcon (2009, p. 49-61): multiculturalismo conservador, liberal, pluralista, essencialista de esquerda e teórico.

O multiculturalismo conservador é caracterizado por um movimento que concebe a existência de uma cultura superior patriarcal, ou seja, classifica uma cultura como superior e

outras como inferiores. Os adeptos dessa perspectiva visam à integração à “civilização” ou à cultura patriarcal. Na visão liberal, o multiculturalismo é compreendido a partir da ideia de que os diversos grupos partilham uma “condição humana comum”. Os autores, que aderem a esta perspectiva, sustentam que a desigualdade é gerada pela oportunidade de competição dentro de uma economia (idem, p. 50-51).

Ao invés de acentuar a similitude com o multiculturalismo liberal, o pluralista acentua as diferenças. Neste sentido, ele esboça a intenção ou a pretensão de mobilidade social através da defesa das diferenças. Já a tendência essencialista de esquerda entende que há uma essência nas culturas que é estática, ou seja, a discussão está voltada para a busca de identidades culturais. Essa visão corre o risco de desconsiderar as transformações ocorridas histórica e culturalmente (idem, p. 53). Ainda, na perspectiva de Marcon (2009, p. 54), o multiculturalismo teórico apóia-se nas contribuições da teoria crítica e preocupa-se com a tomada de consciência das relações de poder e as lutas por transformação social. Assim sendo, busca compreender como a diversidade e a diferença estão permeadas por relações de poder.

O multiculturalismo teórico é a perspectiva em que se situam as contribuições de Peter McLaren (1997a) que pondera a educação e as políticas educacionais como um meio de luta e de crítica. Com estas proposições, o currículo passa a ser traduzido e compreendido também como um campo de luta, bem como da forma que a cultura está sendo pensada e as diferenças constituídas mediadas por relações de poder.

Oliveira e Miranda (2004) tratam da importância de se compreender o multiculturalismo crítico como uma análise do cotidiano sem perder a noção das questões macroestruturais e de discutir as diferenças sem desconsiderar as desigualdades, assumindo um posicionamento contra hegemônico. Para os autores, o multiculturalismo, nos debates curriculares, pode representar a ressignificação do espaço da escola e do currículo como um ponto de mudanças e de reinvenção de narrativas que constroem identidades.

A educação e, conseqüentemente, o currículo, ao objetivarem uma perspectiva multicultural, podem repensar aspectos que privilegiam certas culturas e excluem outras e como isso pode ser tratado no espaço educativo. Segundo Moreira (2001, p. 66), pode-se promover uma educação multicultural com intenções que vão desde a sensibilização até uma profunda compreensão da pluralidade cultural na sociedade, bem como a sua valorização e a sua contribuição na superação dos preconceitos e na percepção que as identidades culturais, as

diferenças ou as desigualdades, são construídas historicamente e, portanto, não são naturais, acenando assim para a potencialidade de luta e resistência.

A relação entre currículo e diversidade cultural, a partir dessa concepção crítica do multiculturalismo na educação, exige que se focalize uma Pedagogia multicultural compreendida como

uma série de práticas: um mapeamento do contexto cultural (um contexto que é reconhecido como uma área de conflito de discursos concorrentes e de práticas sociais de exploração) que utiliza formas de crítica ideológica; uma indagação crítica de sua formação através da conscientização ou de outras formas de aumentar a consciência; um remapeamento do contexto cultural ao nível da sala de aula, da comunidade, do estado, da economia global, da *pólis* e das diversas esferas públicas cívicas por meio de estratégias e táticas políticas e pedagógicas e uma transformação das relações agonísticas da vida cotidiana para a práxis política. (MCLAREN, 1998, p. 24)

Assim, um currículo que prime por uma perspectiva multicultural evidencia, através de sua prática pedagógica, um espaço onde se insere a crítica como parte do processo educativo e conscientização da diversidade cultural frente a processos políticos e econômicos.

O multiculturalismo leva a refletir sobre o que conta e o que é considerado no currículo. A perspectiva multicultural pode levar a perceber que a igualdade não pode ser enfrentada com “igualdade de acesso ao currículo hegemônico”. Neste sentido, Silva (2001, p. 90) instiga a pensar nos embates em torno da diversidade no currículo hegemônico.

O termo multiculturalismo refere-se mais a descrição das realidades de convivência, através de suas diferentes perspectivas, representando também concepções políticas e pedagógicas diferentes. Já o termo intercultural, pode ser utilizado, entre suas variações, para indicar realidades incongruentes ou a diferença que caracteriza a singularidade das relações e de cada ser humano. (FLEURI, 2003, p. 19).

Ao perceber a pluralidade cultural nas relações que permeiam a construção curricular e a formação acadêmica, a “intercultural” também se mostra uma dimensão fundamental para pensar a diversidade na educação. Fleuri (2003, p. 41) refere-se à intercultural como um campo complexo, onde se relacionam os diferentes sujeitos sociais, com perspectivas epistemológicas, práticas, contextos sociais distintos. Segundo o autor, a relação entre os processos sociais permite perceber a complexidade dos fenômenos humanos, apontando para uma educação entendida como processo construído entre diferentes sujeitos.

A intercultural pressupõe a ideia do diálogo, da negociação, de troca entre sujeitos de culturas diferentes. Trata-se de uma proposição democrática em que há espaço para que as diferentes culturas e os distintos indivíduos realizem diálogos construtivos, a inter-aprendizagem e o respeito. Na concessão da perspectiva intercultural e do diálogo entre as culturas, supera-se a probabilidade de uma única cultura. (MARIN, 2003, p. 72-87).

A intercultural tem sido vista, na Europa, mais na perspectiva de imigração e, no contexto latino-americano, para programas de educação bilíngue. Destaca-se, na América Latina, o intento de valorização das culturas indígenas. Mais recentemente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem utilizando o conceito de intercultural para a promoção de uma educação democrática tendo como fundamento os direitos humanos. Além de desenvolver a democracia, a intercultural vincula-se à promoção da tolerância, à participação e ao respeito com e entre os indivíduos. (MARIN, 2003, p. 74-79).

Na América Latina, ao contrário da Europa, a diversidade cultural ou a perspectiva intercultural fica principalmente a cargo das políticas públicas. As propostas interculturais derivam da necessidade de compensação, de defesa dos direitos das identidades indígenas. No Brasil, um dos marcos de reconhecimento das sociedades indígenas é a Constituição Federal de 1988, que provocou mudanças também em relação à educação, assegurando uma educação diferenciada e intercultural. (FLEURI, 2003, p.25).

A reflexão sobre a intercultural apresenta-se como um elemento que lentamente vai adentrando o espaço acadêmico e o âmbito das práticas educativas (CANDAU, 2003, p. 14). A tímida presença, que decorre das discussões ainda incipientes, é um dos motivos pelos quais os estudos acadêmicos estão sendo sensibilizados. Estudos sobre diversidade envolvendo o interculturalismo e especialmente estudos que considerem o currículo como um meio propício para se desenvolver ações educativas são instrumentos para que a transformação de atitudes hegemonicamente formadas seja alcançada.

Apesar da importância do multiculturalismo e da intercultural como elementos necessários para a reflexão sobre currículos que consideram a diversidade, cabe destacar que são conceitos que apresentam variações e perspectivas diferenciadas. Além da discussão sobre propostas curriculares que contemplem a diversidade cultural, é necessária a consciência de que são conceitos com alcances diferentes.

No entanto, para a reflexão das relações entre currículo e diversidade, busca-se perceber ou relacionar as discussões deste trabalho com o multiculturalismo. Para que, desse

modo, o currículo possa ser pensado para a diversidade, o multiculturalismo pode representar um projeto crítico e democrático de educação que evidencie a importância das várias culturas.

Para Sacristán (1995, p.83-92), o multiculturalismo, no currículo, exige que as decisões sobre os conteúdos sejam selecionadas democraticamente, conforme os interesses de todos, implicando um projeto aberto entre os grupos sociais diversos. O autor avalia que a educação pode ser instrumentalizada para a assimilação de culturas consideradas minoritárias, bem como para a redução de preconceitos através de um currículo que opte por uma perspectiva multicultural. A reflexão sobre o currículo, numa visão multicultural, possibilita ver o currículo elaborado e articulado crítica e politicamente, de forma que ele possa ser pensado como um espaço de lutas pela significação da diversidade de culturas dentro da cultura escolar.

Assim, a diversidade e o currículo podem ser compreendidos como frutos de um processo que envolve uma série de articulações, forças e lutas operantes em um dado momento. A percepção das relações históricas e políticas, bem como as lutas sociais e a ressignificação de diversas culturas dentro do espaço educativo, tornam a função formativa do currículo mais clara. Ver a diversidade no espaço escolar como possibilidade para o enriquecimento do currículo e do conhecimento exige o entendimento da multiplicidade de significados e concepções que o currículo possui em contextos diversos, tendo em vista que a maneira de pensar o currículo em cada momento histórico é resultante de embates e lutas sociais em contextos específicos.

Para contextualizar melhor a discussão sobre diversidade e currículo e como eles são percebidos em diversos tempos e espaços, assim como nas políticas educacionais, sistematizam-se alguns elementos norteadores desta relação, encontrados nas teorias sobre o currículo em diferentes momentos.

2.2 As representações do currículo e as possibilidades de rupturas

Na tentativa de uma aproximação em relação ao significado de currículo, busca-se, de maneira sucinta, abordar algumas das formas como ele é pensado e percebido. Estas formas tornam evidente que a maneira como o currículo tem sido concebido nem sempre foi a mesma, apresentando variadas visões relacionadas ao momento, à economia e às formas pelas

quais a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras áreas do conhecimento, o perceberam. Para Sanfelice (2004, p. 12), o currículo é alterado através do tempo, de tal modo que significa compreendê-lo em suas diferentes intencionalidades nos contextos históricos. Por isso, ele adquire significações distintas.

O termo *curriculum* tem sua origem no latim e significa percurso ou curso. Em relação ao português, os dicionários referem-se a currículo como curso ou carreira. O currículo compreende tanto certo espaço e território por onde pessoas e coisas passam quanto um processo, uma caminhada, uma trajetória numa sequência lógica, uma organização, construída intencionalmente ou não (SILVA, 2001). Por isso, ele é um conceito polissêmico, uma vez que se pode percebê-lo de várias formas, pois ele é percurso, como mostra a etimologia da palavra.

Têm-se, assim, algumas definições que se mostram mais como significações, porque demonstram certo entendimento contextual. Bianchi (2001, p. 42), dentre as muitas definições, trata de currículo como um “projeto educativo global”, ou seja, o ponto de onde partem as escolhas do que ensinar. Em relação a essa definição, o currículo, primeiramente, pode ser visto como um projeto, ou o ponto inicial, onde são selecionados os conhecimentos. Desde antes mesmo de projetar os seus efeitos no processo educativo, ele porta-se como um elemento da organização escolar.

No entanto, o currículo pode ser concebido para além de um meio de seleção e organização do conhecimento dentro das instituições educativas. Ele pode ser entendido também como um processo que necessita de avaliação e revisão. Neste sentido, para Sacristán,

o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (2000, p. 46).

O currículo evidencia-se como um processo dinâmico, no qual a seleção pode ser revista e alterada, de acordo com o que se necessita em cada momento. Ele pode ser tido como um lugar de constante reorganização do conhecimento e, conseqüentemente, de uma negociação em relação a que tipo de sujeitos se deseja formar.

Popkewitz associa o currículo à noção de regulação dos sujeitos construindo identidades (2000, p. 194). Nesta perspectiva, percebe o currículo como,

[...] um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículos constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu'. (2000, p. 174).

Observar a forma como é organizado e corporificado o conhecimento no currículo e, por conseguinte, nos processos educativos leva a uma postura de constante revisão e contextualização de novos objetivos. Percebe-se o processo educativo de cada sujeito e também do coletivo que estão submetidos a essas revisões e reorganizações. Pode-se cogitar os processos de seleção como uma forma de regulação à medida que os objetivos são concebidos para direcionar todo o processo educativo e, como correlato, a formação cultural dos sujeitos que percorrem estas trajetórias escolares.

De acordo com as variadas concepções, o currículo pode ser visto como organização do conhecimento ou como objetivos pedagógicos da aprendizagem passando pelas questões sociais mais amplas como fator de regulação e, como decorrência, formador de identidades. Para Oliveira (2002, p. 33), essa polissemia pode ser analisada em quatro dimensões: a) a dimensão pragmática, referindo-se ao funcionamento e ao planejamento da escola; b) a dimensão programática que se relaciona às matérias a serem ensinadas; c) a cognitiva, em que se assentam as preocupações relacionadas ao papel da escola; d) a construção do conhecimento e a dimensão política e social que acresce a noção de que o currículo mostra a seleção do conhecimento a partir da experiência humana, em conformidade com cada sociedade, em cada contexto.

Ao perceber o currículo para além da simples forma de organização do processo educativo, compreendendo-o como um meio político e social de produção e seleção cultural, a partir da experiência humana em cada sociedade, pode-se considerá-lo como um instrumento que é modificado historicamente de acordo com as intenções e as aspirações de certos grupos da sociedade que detêm o poder de delinear ou impor o currículo. Silva (1995, p. 7-8) expõe que a história ou a percepção do currículo em variados momentos é significativa, porque ajuda a compreender o conhecimento como um artefato cultural na forma do currículo, o qual

não está livre de mudanças e flutuações. Não implica repensar o passado, mas perceber como “este artefato se tornou o que é”.

Nesta mesma perspectiva, Silva (1998, p. 8) observa a produção do currículo derivado de um processo de fabricação social, onde há uma ligação com uma série de interesses que, em determinado momento, se configuram como conhecimentos considerados válidos. Ao evidenciar que conhecimentos devem compor a formação dos educandos, sustenta-se uma *verdade* para aquele momento. No entanto, se o currículo for percebido historicamente como um processo dinâmico e submetido a modificações, as verdades variam de acordo com o que se pensa e se organiza em momentos diferentes.

Se o currículo está exposto a um terreno instável de produção social, a percepção dele como algo social rompeu com outras significações e formas de analisar essa produção curricular já existente. Na tentativa de refletir sobre essas rupturas e maneiras de conceber o currículo, as teorizações curriculares podem auxiliar o entendimento de como ele foi proposto, a maneira como estão sendo evidenciados suas significações e o que ele representa.

2.2.1 As teorias curriculares e as perspectivas atuais

Silva (2001) traça um panorama das teorizações curriculares e suas contribuições para refletir sobre o currículo como processo de formação e de identidades, focalizando-as praticamente em duas concepções: as teorias tradicionais e as críticas e pós-críticas. Segundo o autor, as teorias empregam conceitos que, de certa forma, podem ajudar na percepção da realidade. Define ainda a noção de teorização como representação, signo de uma realidade, que é exemplificada através de conceitos que se modificam e mostram a ênfase em determinados questionamentos.

Ademais, para Silva (2001, p. 21-27), o currículo clássico humanista, que dominou o ensino desde a antiguidade clássica passa a ser fortemente questionado. As correntes tecnocrata e progressista das teorias tradicionais do currículo, embora tratem de formação científica, representaram, de certa forma, uma reação ao currículo humanista que era direcionado para a formação da elite. As duas vertentes das teorizações tradicionais, tanto a tecnocrata, na visão de Bobbit, quanto à progressista, sob a influência de Dewey, criticam esse currículo pela sua inadequação. Para Bobbit, o currículo tradicional perde, na sociedade

moderna, sua utilidade tendo em vista a necessidade de formação para a “vida” e a preparação para o trabalho. Na perspectiva de Dewey, o currículo clássico não se adequava a uma educação que permitisse avaliar os interesses das crianças. Nesta visão mais progressista, o currículo clássico desconsiderava a psicologia infantil, distanciava-se dos interesses e das experiências dos jovens.

Pode-se notar, tanto no pensamento de Bobbit, mais preocupado com a técnica e a organização, quanto nas considerações de Dewey com a questão dos interesses do educando, uma ruptura com a preocupação sobre como fazer o currículo para uma nova realidade. Nesse contexto da industrialização e da necessidade de mão de obra, a educação começou a ser pensada para as massas. Assim, o currículo vai se transformando conforme o contexto econômico, político e social e busca dar resposta as necessidades que a sociedade impõe.

Considerando-se, ainda, a perspectiva de Silva (2001), as teorias tradicionais englobam basicamente duas correntes: a tecnocrata e a progressista. A primeira derivada do estudo do currículo na perspectiva de Bobbit, que embasava a técnica e concentrava seus estudos sobre o currículo, em que a educação era vista de acordo com os princípios da Administração Científica. A corrente progressista baseada no currículo, conforme estudos psicológicos de Dewey, focalizava a democracia e os interesses das crianças na construção dos currículos.

Pedra (1993) mostra a coexistência desses dois pensamentos ou correntes e considera que à medida que o processo industrial se aperfeiçoava, ele interferia no currículo. Por outro lado, movimentos sociais se levantavam recusando tal influência advinda dos pressupostos industriais. Os estudos de Dewey sobre educação e currículo, surgidos no início do século XX, representam o descontentamento com as desigualdades que se acentuavam com o novo processo urbano e fabril.

A concepção de currículo como organização e eficiência perpassa a década de 1960. No entanto, anterior à década de 1980, a “Nova Sociologia da Educação”¹ começou a perceber e a destacar a sociologia do currículo como seleção e também os interesses das estruturas organizacionais sobre tal artefato. Segundo Santos (1993), esse movimento abriu caminho para outros estudos e teorizações no campo do currículo, contestando assim aquelas teorias tradicionais, direcionando novos estudos que, mais tarde, vão se inserir nas teorizações chamadas críticas.

¹ NSE - Nova Sociologia da Educação foi um movimento que se iniciou na Inglaterra com o sociólogo Michael Young (1977).

As teorias críticas e pós-críticas do currículo englobam uma série de discursos que permitem perceber o processo de construção do currículo e as ações em torno dele, demonstrando-o envolvido em relações de poder. No campo das teorias críticas do currículo, vários autores influenciaram estes estudos como Bourdieu e Passeron, através da sociologia crítica, e Althusser, com a filosofia marxista econômico, estruturalista.² Estes estudiosos estabeleceram uma crítica à educação liberal e não ao currículo, mas suas pesquisas possibilitaram uma visão e análise da economia e da política na reprodução cultural através do currículo. (SILVA, 2001, p. 37-45).

Entre outros autores que contribuíram para as teorizações críticas do currículo, destacam-se Michael Apple e Henry Giroux. Bourdieu e Althusser realizaram uma crítica à educação tradicional, não criticaram especificamente o currículo, ainda assim as pesquisas de ambos serviram como base para a crítica neomarxista de Apple, ao enfatizar o atrelamento entre a organização da economia e da educação. A crítica de Apple propicia perceber o currículo como um campo que reflete a seleção dos conhecimentos vinculados, de acordo com os interesses dos grupos dominantes ou dos interesses hegemônicos. Sendo assim, para ele, o currículo deve ser questionado frente às relações de poder. Na perspectiva de Henry Giroux, há a percepção do currículo e da pedagogia como política cultural. Assim sendo, os significados sociais produzidos através do currículo estão conectados a “relações sociais de poder e desigualdade”. (SILVA, 2001, p. 45-49).

A partir destas preocupações surgidas como crítica ao currículo, verifica-se a existência de um currículo hegemônico que é formador de sujeitos. Para Moreira, a crítica de Apple e Giroux ao currículo realça a existência da reprodução cultural:

Além da certeza de que mudanças na consciência causam mudanças sociais, outro problema pode ser encontrado nos trabalhos de Apple e Giroux pertencentes ao primeiro estágio de suas obras: uma análise determinista de temas como instrumento de dominação ideológico, o que, segundo Apple (1979), nos permite ver como uma sociedade se reproduz e como perpetua suas condições de existência pela seleção e transmissão de certas formas de capital cultural. Podemos verificar claramente o enfoque reprodutivista da análise. (MOREIRA, 1990, p.73).

² Num ensaio de Althusser sobre "Ideologia", a educação é referida como um dos aparelhos do Estado (AIE), atuando na reprodução da ideologia dominante. A questão da análise marxista consiste na busca de ligação entre educação e economia. (SILVA, 2001, p. 29-32).

No entanto, as teorizações consideradas pós-críticas não rompem, mas ampliam as críticas. Além de representar e evidenciar relações de poder no currículo, elas focalizam o poder “espalhado por toda a rede social”. Não é somente a economia e a cultura que andam lado a lado com a seleção dos conhecimentos hegemônicos, mas também os discursos produzidos que são considerados válidos. Enfim, estas teorizações envolvem, além da cultura e do significado de discurso, questões de identidade, diferença, gênero e multiculturalismo. (SILVA, 2001).

A diversidade cultural expressa em múltiplos movimentos e dinâmicas sociais passa a compor o cenário das discussões curriculares na perspectiva das teorias pós-críticas. Portanto, é um assunto atual e ele expressa ideias para além das críticas. Salienta a relação entre educação, economia e política, indo além, posto que amplia os debates críticos. Para Silva (2001, p. 90), o multiculturalismo, nesta perspectiva, vê o fator desigualdade como algo desencadeado para além das dinâmicas de classe, mas também através das dinâmicas de gênero, raça e sexualidade.

As teorizações no campo do currículo, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, mas também no Brasil, revelam mudanças nas concepções do próprio objeto de estudo. De certo modo, estas teorizações representam o que acontece na prática. Pode se perceber que, de uma visão mais instrumentalista do currículo, concebido como “organização de conteúdos”, testagem e verificação de rendimentos, passou-se a entendê-lo como um campo de discussão em torno de ideais sobre a formação. Das preocupações em ensinar a fazer e construir os conteúdos e as metas curriculares nas disciplinas sobre currículo ministrado no ensino superior, mais especificamente para a formação de professores, passou-se a uma reflexão acerca dos produtos culturais e políticos que acabam entremeando construções curriculares. Dessa forma, houve um distanciamento do objeto, percebendo-o como um todo.

As teorizações curriculares representam os diferentes pontos de vista sobre as questões curriculares e exemplificam o currículo como um terreno constantemente em construção. Ao perceber as rupturas e as representações que o pensamento sobre o currículo evidencia, nota-se que são maneiras de julgar o que é considerado importante em certo momento e que se modifica conforme as paisagens políticas e sociais vão se alterando.

A percepção do currículo hegemônico, ou não, também sofreu alterações. Certamente, há algum tempo, as atenções não se direcionavam para os efeitos do currículo em relação à formação de identidades e à valorização dos espaços multiculturais, conforme visto nas teorias tradicionais do currículo. Hoje, tem-se esta visibilidade e as políticas curriculares

podem ser analisadas e questionadas quanto à relação dos conhecimentos. O currículo pode ser considerado do ponto de vista da diversidade.

Sem adentrar na discussão sobre o hibridismo teórico, cabe destacar que, atualmente, os estudos na área do currículo abordam discussões em relação à presença de mais de uma referência teórica nos documentos oficiais. Lopes (2005), por exemplo, registra que as propostas políticas no campo do currículo estão se caracterizando por certo hibridismo de tendências com ênfase nas teorias críticas e pós-críticas.

Conforme consulta ao dicionário³, verifica-se que o termo “hibridismo” significa mistura de culturas. Há ainda outras definições⁴, como “qualidade do que provém de naturezas diferentes”. Portanto, a adoção do termo pode ser utilizada não somente para demonstrar uma mistura de discursos, mas também a hibridização de políticas, de culturas, etc. Para Macedo (2006, p. 187), o uso do termo hibridismo, na atualidade, pode ser caracterizado como uma ruptura com a ideia de pureza, ou seja, com a ausência de formas identitárias e produtos do governo puras ou coerentes. Esta perspectiva aponta para o currículo como um híbrido cultural, compreendendo-o como um espaço onde existe certa mistura de discursos sobre nação, mercado, ciência e até mesmo religiosidade.

Na visão de Matos e Paiva (2007, p.198), a existência de uma “mescla” de diferentes discursos nas políticas de construção curricular deriva tanto da influência dos mais diferentes grupos, agências, além do acesso à vasta produção de bibliografias teóricas que permeiam os assuntos em educação. Ressalta-se o fato de que esta mescla pode proporcionar deslizamentos, mas tende também a significar a exequibilidade de novas ideias e de contestação social.

Essas mesclas, hibridismos, misturas de discursos presentes nos currículos brasileiros representam a confluência de ideias, lutas sociais e também de interesses econômicos, ganhando ainda mais espaço a partir dos princípios de democracia, cidadania e valorização das diversas culturas que adquiriram maior ênfase a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988.

³ Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>.

⁴ Disponível em <<http://Michaelis.uol.com.br>>.

2.3 A possível ruptura do currículo hegemônico: a Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os desdobramentos da política curricular

As teorizações curriculares permitem ter uma visão de que o currículo pode ser considerado de formas distintas do conhecimento hegemônico. A construção de estudos e críticas em diversos momentos simboliza que há viabilidade de se fazer rupturas e investir em novas perspectivas para a construção curricular.

Hoje, tem-se a compreensão de que é necessário perceber as formas hegemônicas e, assim, interrogar as questões de neutralidade. Do ponto de vista das teorias tradicionais, Silva (2001) ressalta que elas preocupavam-se com “o quê” e não necessariamente “para que” ou o “porquê” ensinar determinados assuntos, evidenciando, desse modo, uma suposta neutralidade da posição daqueles que faziam o currículo, embora, contemporaneamente, se avalie que qualquer opção já significa escolher.

Santos (2007, p. 83) destaca que as teorizações políticas e as epistemologias atuais estão ligadas a uma reconstrução de utopia crítica, voltada a diferenciar neutralidade e objetividade, passando de teorias monoculturais para multiculturais. Neste aspecto, também se encontra na Constituição Federal de 1988 e, como decorrência, na legislação posterior, a discussão e o compromisso social e democrático com as questões da pluralidade cultural.

A Constituição Federal de 1988, ao ressaltar a finalidade da instauração de um Estado Democrático, assegurando, entre outros valores, os direitos sociais e individuais, reconhece o respeito aos seres humanos. De certo modo, o valor da dignidade da pessoa humana pode ser afirmado como os valores de liberdade, de igualdade, de segurança, de bem estar e de desenvolvimento, e muito mais do que isso, de consideração perante as múltiplas culturas.

A Constituição é fundamentada no valor da cidadania e da dignidade, suscitando, a partir desses pontos, o direito e os valores da formação dos seres humanos. Moraes (2005, p. 50), ao mencionar cada um desses fundamentos, refere-se à cidadania como um *status* e ao mesmo tempo como um direito fundamental. Quanto à dignidade da pessoa humana, menciona-a como um valor moral e espiritual que se manifesta através da própria pessoa humana, configurando-se como uma pretensão ao respeito pelas demais pessoas, portando-se, assim, o direito mínimo a ser assegurado.

Esse mínimo pode ser assegurado pela educação ou pela ocupação de todos no espaço educativo. Neste pensamento, a formação da pessoa humana é um direito e, da mesma forma, sinaliza para a presença dos todos os seres humanos, independente de raça, gênero e sexualidade na educação institucionalizada. Rays, nesta perspectiva, define a educação como um bem dos seres humanos:

Nas sociedades contemporâneas, o ser humano, ao nascer, traz consigo o direito à educação escolar. Entretanto, nem sempre a educação escolar tem contribuído para a formação plena desse ser, a partir de suas necessidades bio-psico-sociais. Esse fato é atualmente, consenso entre as classes sociais. A educação é hoje patrimônio do conjunto dos seres humanos, sem distinção de classe. No entanto, não basta simplesmente que a educação seja patrimônio do conjunto dos seres humanos. É preciso que além de abranger as diferentes classes sociais, a educação ocorra de forma processual e crítica e seja contextualizada. (2000, p. 91).

A democratização e a crescente expansão do ensino, derivadas do direito à educação e da obrigatoriedade das crianças na escola, preconizados pela própria Constituição, leva a compreender a convivência de diferentes culturas no mesmo espaço escolar e, por conseguinte, das classes sociais (RAYS, 2000). No entanto, surge à necessidade de uma visão crítica das diversidades, como elas são reconhecidas e de que forma estão sendo trabalhadas no espaço escolar.

Especificamente em relação à cultura e à maneira que ela é privilegiada no contexto da Constituição de 1988, art. 215, há a garantia do Estado em relação “ao pleno exercício das diversas culturas”, além do incentivo e da valorização das manifestações culturais. Isso representa a efetivação de um direito à cidadania e, da mesma forma, o reconhecimento e a proteção da pluralidade étnica e cultural no país.

O reconhecimento da diversidade cultural e também da proteção às sociedades indígenas alavancou um processo de reconhecimento da cidadania dos diversos grupos étnicos, especialmente indígenas e negros. Neste sentido, para Fleuri,

a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas

e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades. (2003, p. 21).

A Constituição Federal representou um marco significativo em relação às formas de se perceber a pluralidade cultural, o que condicionou, como correlato, as políticas educativas subsequentes. Reproduzindo, dessa maneira, a possibilidade de formas curriculares contextualizadas com os princípios e os valores declarados na Carta Magna.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que apontou para novas perspectivas nas políticas educacionais. Fundamentada nos princípios e nos valores da Constituição, a LDB reconheceu as diversas manifestações culturais, conforme art. 1º, quando sentencia que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

O reconhecimento das culturas nas políticas posteriores, além do acesso à educação, incide também em outras questões, não somente da percepção, mas de proteção da memória das diferentes culturas e do compromisso de incorporá-las aos currículos. Neste caso, o exemplo da educação indígena desencadeada pela Constituição Federal revela um compromisso com a valorização da etnia e com o direito de acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Convém, neste ponto, reafirmar que os currículos também sofreram alterações relativas ao reconhecimento da pluralidade cultural:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei, em que cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1997).

O artigo 26 da LDB considera que o currículo representa, de um lado, a uniformidade, tendo em vista o acesso à cultura geral e, por outro, a flexibilização para a adequação e a inclusão de aspectos regionais no currículo. Configura-se, pois, uma educação adequada à diversidade regional e, como corolário, cultural, atentando para uma educação

contextualizada. Ainda no mesmo artigo, constata-se a inserção de conteúdos relativos às etnias que originaram o povo brasileiro, conforme §4º, que registra: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”

De certo modo, representa a tentativa, mesmo que genericamente, da conscientização das raízes culturais brasileiras. No entanto, pode restar o questionamento sobre como estes conhecimentos estão sendo efetivados no cotidiano escolar. Expresso de outra forma, convém observar se são ressaltados ainda do ponto de vista da hegemonia ou se, pelo contrário, tratam de dar lugar às culturas silenciadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por seu turno, embasados na LDB e como orientadores para a seleção do conhecimento escolar, além de apresentarem o núcleo comum, contemplam como objetivo, entre outros, o respeito à pluralidade cultural:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 6).

Para o ensino superior, a LDB, entre outras “inovações”, reafirma a autonomia universitária. Dentro desta lógica, o art. 53 assegura a autonomia das universidades também ao criarem seus currículos desde que “observadas às normas gerais pertinentes”. O currículo, neste nível de ensino, ganha novas características e flexibilização.

Tanto a educação básica quanto a educação superior respaldam-se neste caráter mais flexível, em que há atenção e espaço para a inserção de subsídios que assegurem uma educação mais contextualizada com as necessidades locais e atuais. No entanto, a pluralidade de ideias, a autonomia ou a flexibilidade vêm acompanhadas de normas gerais orientadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A análise constante dos textos que orientam a política curricular pode servir como referência para se questionar os rumos da formação docente. A maneira como são colocados os objetivos, o perfil do aluno do ensino superior e até mesmo como é efetivada a escolha desses elementos situam a ênfase que se dá para a formação em dado momento histórico.

2.4. Política curricular do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior e o discurso de diversidade

A política curricular desenvolvida pelo CNE, os pareceres e as resoluções emitidos pela Câmara de Ensino Superior assumem, através das orientações para os cursos de graduação, certos discursos. Essas orientações presentes nos documentos oficiais expressam posturas que, conforme Apple (1999), regulam o conhecimento oficial. Contextualizar, de forma geral, a discussão sobre a formulação da política curricular atual que perpassa todos os cursos de graduação e as orientações gerais que expressam os princípios pode trazer à discussão o sentido de diversidade encontrado nos discursos veiculados por essas orientações.

O art. 53 da LDB/96, ao se referir à autonomia das universidades, expõe também a necessidade de “fixar os currículos e programas, observadas as normas gerais pertinentes” projetando a necessidade da eliminação dos antigos currículos mínimos. Assim sendo, a política curricular dos cursos de graduação passa por transformações mais intensas. Surgem, em continuidade, as DCNs como “paradigmas curriculares.”

Desde 1962, quando começou a vigorar o Conselho Federal de Educação, instituído através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024, de 1961, e extinto em 1994, o currículo mínimo prevaleceu sobre os cursos de graduação. A partir de 1995, com a vigência da lei 9.131/95, que criou o novo Conselho Nacional de Educação e delegou à Câmara de Ensino Superior competência para organizar ou deliberar sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, vem se configurando uma nova proposição não somente de currículo, mas também de participação nestas propostas de elaboração.

Segundo a lógica do novo CNE, os antigos currículos mínimos, política do extinto CFE, configuravam uma ideia de ensino baseada na compreensão de uma educação como exercício profissional, que visava a profissionais preparados, ao invés de adaptáveis, inibindo as inovações e a criatividade das Instituições de Ensino Superior (IES), de modo que os currículos mínimos atuavam como instrumento de “transmissão”, além de se configurarem como currículos fixos a determinadas habilitações. A proposição das novas DCNs focalizou o processo de formação continuada, o perfil adaptável, a flexibilidade das IES para elaborar seus currículos, as variadas formações e habilitações num mesmo programa.

Assim, a política curricular, através das DCNs, justifica seu posicionamento:

[...] engessados os currículos mínimos e direcionados para o exercício profissional com direitos e prerrogativas assegurados pelo diploma, nem sempre o currículo pleno significa a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajusta permanentemente às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas, por isso que os graduados, logo que colassem grau, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo preparação específica para o exercício da ocupação ou profissão. (BRASIL, 2003).

De uma listagem de matérias constitutivas da grade curricular e que eram fixadas em cada curso de graduação, a atual proposta tem como referencial outro contexto, outro profissional e, portanto, outra forma curricular que descaracteriza a rigidez do modelo anterior e esboça um currículo mais flexível e democrático. Entretanto, é inegável que esse discurso, além de focalizar um profissional atualizado, representa uma adequação às demandas econômicas.

Além da percepção dos objetivos em relação à adequação às novas e rápidas transformações, o CNE sustenta, ademais, um discurso de uma política mais democrática que visa a assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento da educação nacional. Nesta ótica, as Instituições de Ensino Superior foram convocadas, através do edital nº4/97, para a apresentação de propostas com a finalidade de formulação das novas diretrizes curriculares. Estas propostas foram sistematizadas por comissões e submetidas ao CNE. Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior, foi ampla a participação da comunidade acadêmica.

Baseados nestas propostas, que abarcam interesses tanto do poder público, quanto da iniciativa privada, o CNE e a Câmara de Ensino Superior construíram e emitiram pareceres que servem de referência para a elaboração de currículos a serem implementados nas diversas IES, assim como foram, do mesmo modo, elaborados pareceres que trazem orientações gerais a todos os cursos de graduação. Estes pareceres congregam, em sua condição de texto, discursos que conferem às diretrizes, princípios e concepções.

O Parecer CNE/CES nº 776/97 antecede e serve de orientação para o edital nº 4/97 que convocou as IES a enviarem propostas. Este parecer, em seu texto, fornece a visão da rigidez da política curricular levada a cabo pelo extinto Conselho Federal de Educação, fazendo um contraponto com a nova perspectiva de flexibilidade da educação superior estabelecida pela LDB/96. Fica descrito, no referido parecer, o entendimento do que elas devem contemplar e, assim sendo, percebem-se pontos que fundamentam a formação e incidem na organização dos novos currículos: o profissional autônomo e permanente, a

tendência da redução da formação, os diferentes tipos de organização dos semestres ou módulos, a implementação de iniciação científica e a dimensão humanística que se ligam aos princípios que deverão ser abordados pelos novos currículos, a saber:

- 1- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5- Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6- Encorajar o reconhecimento de conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Logo, no primeiro princípio, tem-se a preocupação em assegurar liberdade às instituições e isso se estende praticamente a todos os outros princípios. Tanto a carga horária como as unidades de estudos ganham um sentido flexível que se reflete na forma como o conhecimento deve ser selecionado e organizado. As DCNs trazem as orientações gerais, mas que define realmente as especificidades são as IES. Além disso, depreende-se, dessa política curricular, a ideia de uma compressão dos cursos afirmada pelo discurso de um possível “não prolongamento”, focalizando, assim, cursos rápidos, com conhecimentos indispensáveis à formação geral.

Catani, Dourado e Oliveira (2001) discutem a ambiguidade que a flexibilidade apresenta, sinalizando que ela pode representar a autonomia nos processos de construção curricular, mas também pode ser compreendida como ajuste e aligeiramento de formação, tendo em vista a percepção dessa flexibilidade como necessária para conter uma significativa evasão. A flexibilização curricular deve ser vista um pouco além das DCNs. Repensar o que significa flexibilizar o currículo e a forma como o conhecimento está sendo incluído em sua

estruturação faz parte de uma análise sobre as relações e os cenários que condicionam as políticas educacionais para o ensino superior, na atualidade, além de repensar a existência de contrários. Segundo Cury,

a dialética da flexibilidade é a coexistência de contrários. Ela é convite à criatividade que alça vôo liberto da desregulamentação cartorial e burocrática, através da autonomia escolar e sua respectiva proposta pedagógica. Afirmar essa vertente da flexibilidade como princípio de desconstrução da heteronomia deve ser vista como positiva e não pode significar um medo à liberdade. Mas ela é também vertigem na medida em que pode se tornar um risco de descompromisso. (1998, p. 75).

A flexibilização curricular, ao articular-se aos processos de transformações no mundo do trabalho, condiciona-se às mudanças estruturais do capitalismo mundializado. As novas formas de associações e fusões, os novos cenários competitivos e a qualidade em pesquisas, entre outros, exigem recursos humanos qualificados. Sob tal perspectiva, o currículo para o ensino superior reestrutura-se, aderindo ao perfil de um profissional polivalente e flexível (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Os conhecimentos ou os conteúdos corporificados no currículo acabam condicionando a formação humana.

Santomé (1998, p. 15-23), ao rever alguns pontos históricos sobre a relação entre economia e educação, ressalta que, hoje, a flexibilização presente nos discursos das políticas educacionais é fruto também dessa interdependência entre esfera econômica e educacional, dando sentido às propostas pedagógicas divulgadas pelos próprios governos em apoio à flexibilização. Tal como a flexibilização, alguns conceitos, nas políticas educacionais, como é o caso de “descentralização” e “autonomia”, têm correlação na descentralização e na flexibilização das corporações em ajustes aos mercados. Sendo assim, essa liberdade de mercado é transferida para a educação como consequência dos interesses da/na adaptação do mundo empresarial às transformações do mercado.

As DCNs garantem a flexibilidade, mas são enfatizadas, no parecer CNE/CES nº 776/97, como “orientações mandatórias”. Acerca disso, são propostos, nestas orientações gerais, itens que as Diretrizes devem contemplar, tais como:

- a - perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;
- b - competência/habilidades/attitudes;
- c - habilitação e ênfases;
- d - conteúdos curriculares;
- e - organização do curso;
- f - estágios e atividades complementares;
- g - acompanhamento e avaliação.

Os itens expostos acentuam a diversificação dos currículos, assim como ressaltam a ênfase que é dada à maneira como vão ser organizados os currículos. Esses pontos oficializam os princípios expostos no parecer CNE/CES n° 776/97 como orientações. Explicitamente, eles congregam aspectos significativos elaborados por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, entre outros.

Ozga (2000) afirma que os textos políticos expressam concepções, modelos que dão rumo à política educativa. Assim, as DCNs exprimem fortemente, em sua concepção, uma adequação às políticas globais, o que favorece a ampliação dos ideais neoliberais no campo educacional e, num jogo sequencial, a adequação das IES, através dos currículos, tanto para se enquadrar oficialmente às propostas, quanto para manter-se no mercado.

Apesar desta adequação da política curricular na formulação das DCNs, ela não é exclusivamente a única visão que prevalece. Há também a tentativa de ensino crítico que busque a pesquisa como compreensão da prática, entre outras intenções, e que revela uma educação pautada numa aprendizagem autônoma e para a cidadania. O campo do currículo mostra-se como um espaço de lutas em torno da corporificação dos saberes.

A flexibilização na educação pode ser vista também como um espaço para a participação mais efetiva da comunidade. Santomé (1998, p. 22 -23) salienta que profissionais da administração escolar vêm, há anos, discutindo a flexibilização a fim de viabilizar os processos administrativos e as construções mais participativas, assim como a seleção de conhecimentos mais crítica. Ainda na perspectiva do autor, cabe analisar as reais intenções do discurso de flexibilidade que é fruto de uma evidente participação democrática ou se é apenas uma mudança de conceito sem “conteúdo”.

Assim, como não é possível perceber uma única origem ou intenção quanto à flexibilização, é impossível determinar uma única vertente na política curricular que se estabelece. Mas reconhecer e questionar que influências embasam os propósitos, nela,

oficializados torna ativa as lutas e as ressignificações no espaço do currículo. Segundo Popkewitz (2000, p. 86), o que interessa realmente, numa reforma, é compreender a organização do conhecimento aliada a transformações maiores de aspectos sociais e de poder.

Neste sentido, a flexibilização, eixo principal da atual política curricular, agrega questões de múltiplos sentidos, entre elas, o de reconhecimento da diversidade das IES e, além disso, a representação da construção híbrida de diferentes fontes de poder na política curricular. Estas questões refletem o pensamento e as discussões sobre currículo tanto para a diversidade como na diversidade.

Como ponderar o currículo atual relacionado às questões de diversidade cultural? O próprio CNE, em relação aos seus compromissos, evidencia a busca da qualidade da educação, “cujo foco incide na escola da diversidade, na e para a diversidade”⁵

O ponto a se destacar reside na ideia de que há uma lógica da diversidade que perpassa toda essa política curricular. Primeiro, por representar o acesso de participação das IES nas propostas de formulação das orientações e resoluções; segundo, por contemplar as especificidades locais e de cada instituição.

No entanto, estas questões podem condicionar a formação. A política curricular, ao incorporar essa tendência das políticas educacionais e ao definir como princípio a finalidade de um currículo adaptável e de acordo com as tendências contemporâneas das rápidas transformações e adaptações, automaticamente remete tal formato ao perfil dos educandos. Sendo assim, o que era para ser flexível e admitir uma série de questões e conhecimentos necessários à formação e que, de certa forma, representa as culturas e as necessidades locais, acaba, mesmo que sem intenção, determinando uma formação adequada às necessidades sociais e às exigências econômicas do mercado.

Mesmo havendo, na flexibilidade, o espaço para a diversidade, há uma sobreposição de objetivos econômicos, o que condiciona a formação. A diversidade que se localiza no discurso de flexibilidade apresenta duas faces: ela propicia a inserção do diverso, mas, ao mesmo tempo, num patamar maior, essa diversidade é condicionada por outros fatores. Para Santomé (1998, p. 22), o Estado, ao enfatizar políticas que visam a uma realidade pluricultural, ao invés de dar espaços para culturas, conhecimentos diversos, pode ressaltar ainda mais uma uniformização contradizendo a própria diversidade.

⁵ Texto completo sobre compromissos do CNE encontra-se disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne>>.

Nas DCNs para o ensino superior pode também estar subentendida, tanto quanto as diretrizes para o ensino fundamental, a ideia de educação para a diversidade. Evidentemente, em relação aos incentivos para que essas ideias se concretizem no nível da graduação, as ações se completam com a nova lógica de flexibilização, que permite, em primeira instância, conforme missão afirmada pelo discurso do CNE, “a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.”⁶

As orientações do CNE apontam para o princípio da democracia. Entretanto, a participação democrática pode refletir uma ruptura com formulações rígidas e a percepção de construções a partir do plural. A participação das diversas IES perpassa a ideia da multiplicidade de “vozes” existentes como representantes da comunidade acadêmica, proporcionando assim que se reflita em diferentes culturas institucionais.

Significa a não anulação, sobreposição de um currículo rígido sobre as especificidades institucionais. Além disso, representa a consideração com as necessidades locais, que, de certa maneira, refletem modos de vida, preocupações e relação entre educação e mundo do trabalho regional. Refletem, mesmo que indiretamente, a percepção da existência da necessidade de reconhecimento das culturas locais.

Embora, conforme já referido no texto, haja críticas em relação à outra face desta política, no sentido de que a flexibilização esteja atrelada às questões de uma estratégia econômica global, não se desconsidera que essa participação e a mobilidade que as IES receberam na elaboração curricular constituem-se uma abertura para a presença de novos embates e modificações.

As orientações para os cursos de graduação, apesar de não evidenciarem as especificidades correspondentes a cada curso, contemplam e geram perspectivas de um ensino contextualizado de acordo com as tendências políticas de uma educação democrática e que se faça na diversidade cultural.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 11 de junho de 2010.

3 O NOVO PARADIGMA CURRICULAR: ANÁLISE DAS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E O DISCURSO DE DIVERSIDADE

O currículo enquanto discurso e ou prática discursiva se constitui e é constituído por um rol de objetos, de pessoas, de práticas culturais, relações sociais e de poder que objetivamente estão presentes, nestes espaços, onde ele se desenvolve. Essas práticas culturais se formam dentro e fora de uma relação de objetividade. O discurso é palavra e ação. (PEREIRA, 2009, p. 173).

A construção do currículo do curso de Pedagogia está atrelada aos dispositivos da LDB/96 para a formação de professores. A partir disso, documentos de princípios para a formação de professores para educação básica foram produzidos. De certa forma, estes princípios configuram-se como embasamento para as novas propostas. Diante da novel política curricular e da nova forma de elaboração do currículo, a questão é perceber a presença da diversidade, ou melhor, de que modo ela se apresenta no currículo do curso de Pedagogia.

Neste capítulo, de início, serão contextualizadas as linhas gerais de reformulação do currículo de formação de professores. Num segundo momento, focaliza-se a atenção especificamente na configuração das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia para, logo após, ver como o discurso de diversidade cultural está presente nestes textos.

3.1 As bases do currículo do Curso de Pedagogia: as linhas de formação

As diretrizes instituídas especificamente para o curso de Pedagogia traduzem-se no parecer CNE/CP n° 5 de 13 de dezembro de 2005, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia” e, posteriormente, na resolução CNE/CP n° 1 de 15 de março de 2006, que: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”. No entanto, o parecer n. 05/2005 foi elaborado a partir de documentos que orientam a formação de professores para a educação básica, entre os quais, os pareceres CNE/CP n° 27 / 2001, que “altera o artigo 3° do parecer CNE/CP n° 9/2001”; CNE/CP n °

28/2001, que: “Dá nova redação ao parecer CNE/CP n° 21/2001” e “que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior”; a resolução CNE/CP n° 1/2002, que: “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” e a resolução CNE/CP n° 2/2002, que: “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior”, além da legislação pertinente.

Anterior a esses pareceres, o CNE/CP, através do parecer n° 9/2001, que trata das “diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, expôs, de forma objetiva, as justificativas e as linhas que subsidiam as propostas para a formação de professores para a educação básica. É um documento que define as finalidades da formação docente e ao mesmo tempo exemplifica o processo⁷ pelo qual percorre a elaboração de textos oficiais na política curricular.

Tal parecer justifica a alternativa de mudança nos currículos, haja vista a recontextualização da educação básica frente os novos marcos, estabelecidos pela LDB/96, de flexibilidade e de novas formas de aprendizagem em relação às rápidas transformações científicas e tecnológicas. Ademais, assume a necessidade de uma revisão dos aspectos que norteiam a formação de professores, seja na forma de organização, nos conteúdos, a nova maneira de ver o processo formativo, seja a exigência da formação de professores em nível superior para todos os níveis de ensino.

O parecer CNE/CP n° 9/2001 estrutura princípios orientadores para a formação de professores a partir da concepção de competência, a coerência entre formação e prática, bem como a pesquisa como elemento essencial. Na sequência do presente texto, serão aprofundadas essas três dimensões.

⁷ Segundo o parecer CNE/CP n°9 (p. 1-6, 2001), essas orientações foram submetidas à comunidade educacional através de audiências regionais, reunião técnica, reunião institucional e audiência nacional. Posteriormente, foi apresentado ao Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Além disso, este documento considerou iniciativas como as da Secretaria da Educação Fundamental – SEF, da Secretaria de Ensino Superior – SESU, as contribuições das comissões de 1997, entre outras.

3.1.1 Concepção de Competência

Presente na reformulação, a noção de competência aponta para a relação saber-fazer, onde o professor, através da reflexão sobre sua própria prática, interage com as inúmeras circunstâncias surgidas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a necessidade de um ensino por competências exige a reformulação dos conteúdos dos cursos para formação de professores e assume um papel central,

[...] uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001, p. 33).

A educação por competências não adquire somente um papel fundamental no currículo, mas orienta suas proposições. O saber e as habilidades que se deseja do professor, mesmo que organizados e desenvolvidos na forma de disciplinas, estão atrelados às competências. A ideia de competência, segundo Perrenoud (2000), deriva de duas constatações, uma delas diz respeito à necessidade de treinar capacidades e conhecimentos e outra é de que a escola não trabalha suficientemente a competência, ao contrário disso, ela acumula saberes, mas não mobiliza a transferência de aprendizagens para diversos contextos em que os educandos saibam agir em situações reais. A educação por competências pode possibilitar a solução de problemas variados na prática:

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 30).

Lopes (2006, p. 44) considera as competências como princípio de organização curricular e analisa a perspectiva instrumental que pode estar subentendida neste termo, limitando os conhecimentos ao desenvolvimento de habilidades e reduzindo o contato com outros saberes. Na tentativa de refletir o sentido das competências para a formação, pode-se observar, em conformidade com Mello e Frangella (2009, p.117-118), que elas tendem a denotar certo sentido de professor prático, o que gera muitas discussões. Assim entendidas, emerge a necessidade de se pensar as competências indissociadas da qualidade do ensino, ação que ocorre através da reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem.

Os documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também apresentam o posicionamento em relação às competências na formação dos professores quando referem:

o significado da noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos profissionais da educação representa, no entendimento do movimento, uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho. Os princípios orientadores das referidas Diretrizes caracterizam uma concepção limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral. A ANFOPE, portanto, continuará criticando essa concepção de formação, ao mesmo tempo em que continuará lutando por uma legislação que expresse os interesses favoráveis à concretização de melhores condições de formação, profissionalização e trabalho docente no Brasil. (ANFOPE, 2002, p.21).

O sentido que o conceito de competências possui é polêmico e não tem um significado único. A ANFOPE, ao criticar a formação de professores descritas nas novas DCN, defende uma educação em que o professor tenha uma visão global. As competências, além de serem levadas para a escola básica, ou para o campo educacional, participariam também da trajetória do professor, incluindo a sua maneira de conceber o ensino e a aprendizagem.

Neste aspecto, encontramos também a discussão sobre a teoria e a prática. Questionamentos que nunca se esgotam visto que tanto a prática como a teoria podem ser contestadas e alteradas. No entanto, o que as linhas para a formação dos professores sugerem é que haja uma coerência entre a trajetória acadêmica e a prática, ou seja, que exista um equilíbrio, superando a ênfase num deles em detrimento do outro, a teoria em detrimento da prática ou a prática em prejuízo da teoria. O intento repousa sobre uma formação contextualizada.

3.1.2 A relação entre formação e prática

A coerência entre formação e prática, derivada do enfoque dado à formação na LDB/96 é, como consequência, uma das linhas de reformulação para o currículo de formação de professores. Segundo a LDB, a formação de professores deve se orientar para: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” e tem como fundamento “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços” (art. 61).

O parecer CNE/CP n° 9/2001 versa sobre a relação entre teoria e prática e exige continuamente o entendimento de aprendizagens significativas que podem ser remetidas à realidade prática do aluno em formação. Assim, para que haja uma relação entre ambos, é necessário que, no currículo, sejam evidenciadas questões que dirijam ou proporcionem momentos de aprendizagem de situações equivalentes àquelas vividas na prática escolar.

Sendo assim, o parecer CNE/CP n° 9/2001 sustenta a necessidade de uma revisão nos conceitos de aprendizagem, de conteúdos e de avaliação e a percepção da preparação da docência como uma “simetria invertida.”⁸ O relevo num ensino por competências exige uma recontextualização tanto do ensino quanto da escolarização básica. A relação de uma desejada correspondência entre a formação e a prática sinaliza e identifica-se nos termos “saber fazer” entre outros, derivados do conceito de competências. Neste sentido, torna-se imprescindível a revisão da seleção dos saberes a serem constituídos como uma cultura do conhecimento.

A prática docente, nos espaços escolares, tem uma ligação e é condicionada pela forma que é estruturado o currículo da formação dos professores ou profissionais da educação. Podendo-se, neste caso, postular que a prática é resultante dos elementos constituintes do currículo. Ao ressaltar a relação entre teoria e prática como proposição para a formação de professores, subentende-se que se a formação direciona-se para a lógica das competências, o ensino ou a prática recebem posteriormente a mesma conotação.

Em consonância com Rays (2008, p. 35-37), a relação entre teoria e prática pode ser vista como a tentativa do homem buscar compreender as partes em sua totalidade. Essa

⁸ O conceito de simetria invertida, segundo parecer CNE/CP n°9/2001, p. 30, refere-se à experiência do professor em formação como aluno, não somente no ensino superior, mas em toda a trajetória escolar, o que permitirá uma recontextualização das ações do exercício profissional levando em consideração as suas vivências educacionais.

relação leva os sujeitos a perceberem a “essência e a natureza da cultura”. A importância dessa relação, nos processos formativos dos professores, conduz a refletir a teoria e a prática para modificar a própria realidade opressora.

Ao se ponderar e ressignificar o lugar da teoria e da prática no processo educativo dos professores, o currículo objetiva uma formação que contemple a ação crítica do professor e que a teoria passe para o campo das ações como um elemento para promover novos posicionamentos, para questionar a realidade e a própria teoria. A relação torna-se imprescindível para que o próprio conhecimento na área pedagógica seja revisto e processado continuamente, possibilitando novas visões sobre a formação do professor e também do ensino que se constituirá no campo escolar com os alunos.

3.1.3 A pesquisa na formação docente

A pesquisa confirma-se como uma das linhas norteadoras na formação de professores. Ela é elemento essencial na formação, visto que se torna um instrumento cotidiano no preparo das aulas, no conhecimento sobre o aluno, no desenvolvimento da aprendizagem e um mecanismo para avaliar situações e formular novas possibilidades de intervenção (BRASIL, 2001, p. 35-36).

Fica subentendido, no parecer CNE/CP nº 9/2001, que a ênfase da pesquisa na formação de professores recai mais sobre questões relacionadas ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. A pesquisa, neste caso, parece estar voltada para o conhecimento sobre o aluno, sobre novos métodos e processos cotidianos de avaliação do que para discussões e reflexões que propiciem a emancipação dos acadêmicos.

Diniz-Pereira e Lacerda (2009) localizam a pesquisa para além do cotidiano na sala de aula, compreendendo-a também como uma discussão acerca da prática, da problemática social e do próprio currículo. Além de tratar de questões da escola, fortalecendo relações com a sociedade e o coletivo, a pesquisa é um instrumento que possibilita aos professores a emancipação docente.

As competências e a relação da formação com a prática se interligam, pois a habilidade de saber fazer e supor variadas formas de atuação corresponde ao saber unir a

formação com a prática escolar. Neste sentido, sugerida pelas linhas de formação, as competências, a formação e a prática adquirem o mesmo objetivo, mostrando-se como instrumento para prever as situações de aprendizagem. E é sobre esse triângulo que serão discutidas as orientações para o currículo de Pedagogia.

3.2 Orientações para o Curso de Pedagogia

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas através da resolução CNE/CP nº 1 de 15 de abril de 2006, embasadas no parecer CNE/CP nº 5/2005 e também no parecer CNE/CP nº 3/2006, que altera o artigo 14 do projeto de resolução constante no documento anterior. Em suma, CNE/CP nº 5/2005 apresenta as finalidades e os objetivos para a elaboração do currículo, apontando os rumos da formação ressignificados a partir da política para a educação vigente.

O parecer CNE/CP nº 5, de 13 e dezembro de 2005, tem como base, além da legislação pertinente, as linhas que orientam a formação de professores. Neste parecer, tem-se o projeto de resolução e estão manifestas as finalidades, os objetivos, o perfil dos profissionais, o que, de certa forma, se constitui nos atributos que caracterizam o Curso de Pedagogia.

3.2.1 Perfil do pedagogo a partir da finalidade do Curso de Pedagogia

Ao considerar a trajetória da profissionalização do magistério e ao abordar um breve histórico do Curso de Pedagogia, o parecer CNE/CP nº 5/2005 faz uma distinção histórica entre formação do professor para educação básica e para a administração escolar. Num processo evolutivo, o Curso de Pedagogia constituiu, na década de 1930, o bacharelado e, com a opção de aprimoramento⁹ didático, a licenciatura.

⁹ Segundo o parecer CNE/CP nº 2/2005, p. 3, o chamado esquema 3+1 direcionava-se a diversos cursos na área de ciências humanas, onde existiam três anos de bacharelado e a opção de um ano a mais de estudos dedicados à “Didática e Prática de Ensino” que conferia ao bacharel também o título de licenciado.

O referido parecer apresenta como finalidade do Curso de Pedagogia, na atualidade, além da formação para o magistério da educação básica, a formação destinada ao apoio escolar, através das diversas habilitações. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia assumem, dessa maneira, a finalidade de um curso voltado para a formação de docentes que compreende não somente o magistério, mas outras atividades como de organização e gestão da administração escolar.

Esse posicionamento das DCNs tem gerado debates em torno de uma definição mais precisa sobre as significações, as especificações e os alcances que a profissão do pedagogo compreende. A partir das finalidades, passa-se a definir o perfil desse profissional, em que a estrutura, as concepções acerca dos conteúdos selecionados vão delineando os aspectos e os discursos sobre o pedagogo na atualidade.

A respeito de finalidades, pode se considerar que o mesmo parecer destaca a “análise, execução e avaliação do ato docente” por meio de experiências práticas, de planejamento e dos diversos campos de conhecimentos presentes no currículo como ambientais, sociológicos, políticos, filosóficos, históricos, entre outros. Deve ser, além disso, finalidade das atividades as que evidenciem a investigação e a reflexão crítica. (BRASIL, 2005, p. 6).

Nesta perspectiva, compreende-se a ação como o processo pelo qual os professores são levados a perceberem a sua própria prática. Há de se notar a importância da relação teoria e prática através das disciplinas que fundamentam o campo pedagógico, como as ciências humanas, e o embasamento sólido para a reflexão das diversas práticas nas diferenciadas situações de ensino e aprendizagem. Significa, portanto, além da reflexão sobre a prática, um embasamento e um olhar para a pesquisa como finalidade na formação do pedagogo.

Assim posto, o parecer salienta a pesquisa como um princípio, seja para o redimensionamento do fazer pedagógico, onde estão implicados alunos e professores, seja para a contribuição de transformações do/no campo educacional. Além disso, assegura uma formação crítica, resultado da confluência de diferentes conhecimentos. Deste modo, segundo o discurso contido no parecer, os objetivos e as finalidades do curso voltam-se não somente para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, mas possibilita repensar o educador em diversas atividades como planejamento e coordenação em setores de educação, em projetos educativos não escolares e na difusão do conhecimento científico no campo da educação.

Ressalva-se que o Curso de Pedagogia passou por vários momentos, dentre os quais as reformas curriculares. Ao longo dessa trajetória, assinalou também a viabilidade de conferir a formação para o magistério para a educação básica, assim como diversas habilitações¹⁰ para atuar em âmbito educacional. Trata-se de uma reconfiguração das finalidades sustentando uma abertura consentida no texto da LDB. (BRASIL, 2005, p. 6-8).

A LDB/96 dedica o seu Título VI aos “profissionais da educação”. Nos artigos 62 e 64, aborda a formação destes profissionais e aponta para duas perspectivas: a formação de professores em nível superior, nas universidades e instituto de educação superior, e a de profissionais de educação que podem ser oferecidas por meio da graduação e pós-graduação. O artigo 64 enuncia:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

O art. 64 da LDB delegou aos cursos de graduação em Pedagogia uma abertura para um grande leque de formações, não se restringindo apenas à formação de professores para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do ensino médio, sendo que o curso pode possibilitar diferentes ênfases, e não habilitações, para atuação do pedagogo em espaços diversos, além da sala de aula.

Constata-se, através das DCNs para o Curso de Pedagogia, que o sentido de docência não se restringe ao ato de ministrar aulas, mas é ampliado de tal forma que permite ser vista como trabalho pedagógico desenvolvido em distintos espaços, inclusive os não escolares. É uma formação que exige a compreensão do todo da escola, em sua complexidade e organização, (AGUIAR, *et. al.*, 2006).

Através do parecer CNE/CP n° 5/2005, tentou-se focalizar a formação do pedagogo no magistério da educação infantil, séries iniciais e das disciplinas pedagógicas do ensino médio. A esse respeito foi solicitado, no parecer CNE/CP n° 3/2006, uma possível alteração no art.

¹⁰ Algumas ênfases destacadas pelo parecer (CNE/CP n°5/2005, p. 4) oferecidas nas disciplinas do Curso de Pedagogia são: a educação de jovens e adultos, a educação na cidade e no campo, a educação indígena, a educação das relações étnico-raciais, a educação dos remanescentes de quilombo, a inclusão escolar, a educação à distância, a educação de meninos e meninas de rua, entre outras.

14 do projeto de resolução realizado com base no parecer CNE/CP nº 5/2005, com o objetivo de concentrar somente a formação de professores no curso de Pedagogia: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.” (BRASIL, 2005, p. 24).

Em razão da análise e da revisão do parecer, evidenciou-se a preocupação que o disposto no artigo 14 deste projeto de resolução estivesse em conformidade com o art.64 da LDB/96. Sendo assim, foi proposta a seguinte emenda:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.
§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Com essa emenda, procurou-se assegurar a formação da licenciatura em Pedagogia como formação para administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional. Uma declaração de voto contrário a essa emenda sustenta um artigo inadequado a formação de professores. Salienta que, com esta proposta, apresenta-se um curso de Pedagogia “genérico e desconfigurado”, não contribuindo tanto para a formação quanto para a educação brasileira. (BRASIL, 2006, p. 2-4).

Estes objetivos e princípios, a cada recontextualização provocadas por mudanças de reformas curriculares, acabam reconfigurando as identidades do professor que se deseja através de uma nova forma de organização do conhecimento ou da seleção do que se torna propício enfatizar em dado momento. Dentre eles, tem se como objetivo “a formação inicial” tanto para a docência da educação infantil quanto para os anos iniciais, além da habilitação para exercício de atividades próprias da gestão de processos educativos.

Sob esta ótica, pode se observar que o principio de flexibilidade proposto nas diretrizes gerais para o curso de graduação perpassa o perfil do graduando ao ampliar o sentido de docência para a gestão e a organização da educação. As DCNs, ao incorporarem a flexibilidade ao perfil do formando, demonstram uma política de formação ambígua. Ao

passo que se considera a formação aos ajustes das diversas transformações tanto econômicas quanto sociais, se sujeita o aluno a enquadrar-se na questão global /local, exigindo do formando não somente a tendência da formação geral, a necessidade de especificidades, que deve prolongar-se na formação continuada. Desse modo, questiona-se a formação geral como sólida, a partir do ponto que esta tem de dar conta, de maneira competente, do “todo”.

3.2.2 A estrutura curricular: fundamentos de diversificação e flexibilidade

As orientações gerais para a construção das DCNs, com base no parecer CNE/CES 776/67, são de que elas devem, dentre outros princípios, indicar campos de estudo que comporão os currículos, evitando, ao máximo, os conteúdos específicos. Tendo em vista este princípio, as diretrizes devem contemplar também os conteúdos curriculares e a organização do curso.

A forma com que os conhecimentos são sistematizados relaciona-se fortemente à política curricular, mas também à forma como o conhecimento está sendo direcionado e corporificado por ela. A seleção do que é necessário ensinar e de que maneira será organizado tem como referência a estrutura dos cursos. Através desta temática, busca-se perceber de que maneira a sistematização do conhecimento está estruturada a partir das orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e a relação que se estabelece com a flexibilização.

Examinando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o parecer CNE/CP nº 5/2005CNE/CP e, posteriormente, o parecer nº 3/2006 resultam no projeto de resolução que define a estrutura para o curso. Fica posto, respeitada a ideia de autonomia pedagógica das IES, a composição de três núcleos de estudos: o primeiro é chamado de “núcleo de estudos básicos”, uma série de articulações e a aplicação de princípios relacionados ao estudo de realidades educacionais por meio de reflexão; o segundo núcleo denomina-se “aprofundamento e diversificação de estudos”, direcionado às áreas de atuação profissional; o “núcleo de estudos integradores”, que trata do enriquecimento da formação através de atividades práticas, seminários, iniciação científica, entre outras.

3.2.2.1 Núcleo de estudos básicos

O núcleo de estudos básicos caracteriza-se por componentes basilares que dizem respeito a elementos que caracterizam a área. Neste caso, dentre muitos, destacam-se os princípios, as concepções oriundas das diferentes áreas do conhecimento, a aplicação de princípios concernentes à gestão democrática, a observação, a análise e a avaliação em diversos espaços educativos escolares ou não escolares, além do estudo da didática (BRASIL, 2005, p. 11). Estes elementos representam disciplinas de fundamentos da educação, que enfocam questões referentes à ética, à organização do trabalho docente, aos estudos da legislação educacional, entre outros, conhecimentos indispensáveis à formação do pedagogo e que se fundam como uma base comum que visa a uma série de articulações através do:

- núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:
- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações e aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
 - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
 - i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
 - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional. (BRASIL, 2005, p. 11)

Segundo coordenadores dos cursos de ensino superior¹¹, o núcleo de estudos básicos deve privilegiar, na fase inicial da formação básica, os fundamentos necessários à formação teórica e metodológica. Esse núcleo implica nos conhecimentos de cultura, do homem, de sociedade, de escola, conhecimentos fundamentais que sustentam a formação.

As propostas de diretrizes curriculares discutidas pela comissão de especialistas de ensino de Pedagogia¹² assinalam que esse núcleo compõe um tópico de estudos que proporciona a relação entre teoria e prática. Na perspectiva da comissão, o núcleo pode apresentar três objetivos visando ao estudo histórico e sociocultural a partir dos fundamentos filosóficos, sociológicos, econômicos, entre outros, proporcionando que se desenvolva, na formação do pedagogo, uma visão crítica da realidade, o estudo do contexto da educação básica, compreendendo aspectos do ensino escolar mais amplo como currículo, didática, relação entre educação e trabalho, e o terceiro se referindo ao estudo da profissão em ambientes escolares e não escolares.

Neste sentido, o núcleo de estudos básicos, supostamente, deve favorecer o aprofundamento da visão do aluno em relação às teorias e sobre os processos históricos que permeiam o entendimento e as implicações da constituição da educação. Dessa forma, a prática e as ações pensadas para a prática podem ser alcançadas por significações feitas e refeitas a todo o momento, através da compreensão dos fundamentos históricos que constituem o pensamento pedagógico.

¹¹ Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/encontro_reforma_pedagogia/GT1.htm> I Encontro dos coordenadores do curso de Pedagogia das Universidades Públicas.

¹² Port. SESu/MEC 146/03/98 disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/Pedagogia.htm>>.

3.2.2.2 Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos volta-se às áreas da atuação profissional, de maneira que possibilita aos educandos a oportunidade de tecer relações com diversos ambientes práticos, a fim de desenvolver a investigação de processos educativos. Além disso, contempla o estudo de teorias da educação visando à análise e à elaboração de propostas inovadoras (BRASIL, 2005). Este núcleo oportuniza:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. (BRASIL, 2005, p.11)

Conforme a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia - CEEP - (2008), a diversificação de estudos, segundo proposição das DCNs, é desejável tendo em vista a adequação às demandas sociais e, além disso, pode favorecer aspectos atuais e inovadores à formação do pedagogo. Ainda nessa discussão, esse núcleo pode vir a aprofundar o que está disposto no núcleo de ensino básico, como contemplar conteúdos selecionados pelas IES, com vistas ao priorizado, por elas, nos projetos pedagógicos.

A diversificação de estudos ratifica um espaço em que as IES podem incluir, nos currículos, especificidades desejadas ou objetivadas para aquele curso. É a valorização das identidades frente à diversidade de IES; é a flexibilização como princípio de organização curricular.

3.2.2.3 Núcleo de estudos integradores

Já o núcleo de estudos integradores, ao conter atividades de participação em seminários, extensão, iniciação científica, atividades culturais, práticas de estágio, configura a

parte flexível do currículo, não somente para a instituição, mas para o próprio aluno. É o que se pode chamar de atividades complementares ou extracurriculares, entre outros termos, e que compreendem:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2005, p. 12)

Levando em consideração que as escolhas dos alunos têm uma estreita relação com sua historicidade, sua cultura e com a forma de ver o mundo, este espaço destinado a atividades extracurriculares pode corresponder ao princípio de flexibilidade, à diversidade cultural.

Os estudos integradores trazem a percepção de um “lugar”, no currículo, onde se pode também evidenciar a diversidade cultural. As “atividades de expressão cultural”, conforme descrito na alínea “c”, da citação em referência, abarcam o sentido de costumes, danças, artes de cada povo. Embora as orientações para o núcleo de estudos integradores descrevam um espaço para que os alunos tenham contato com a expressão cultural, não significa que ela esteja voltada para a pluralidade, mas são indícios e possibilidades das diversas culturas no espaço de formação acadêmica. Verifica-se que as oportunidades de contato com a expressão cultural não estão ligadas ou são promovidas pelos cursos de Pedagogia. A flexibilidade, através dos estudos integradores, propicia o contato cultural com outros espaços da instituição ou de outras instituições, de modo que o educando sinta-se mobilizado a participar de eventos e atividades de acordo com o seu interesse.

Domingos (2006, p. 19), sublinha que a flexibilidade e a diversidade curricular podem oferecer e garantir a diversificação de percurso, em que os “sistemas” podem ser “plataformas de oportunidades”. Neste caso, seriam considerados, na formação, os diversos interesses, não se fazendo da educação um “beco sem saída”

Neste núcleo, os conhecimentos em construção são enfatizados e levados à sociedade através da extensão. Portanto, o contato com a prática não se resume às atividades de estágio, mas se sobressai também como apoio extensionista. A pesquisa é descrita como

parte desta articulação e insere-se como atividade complementar no currículo. A pesquisa, na medida em que é disponibilizada, pode ser incorporada à trajetória acadêmica, dando flexibilidade também às escolhas de temáticas aos alunos.

Deve-se, ademais, ressaltar as crescentes demandas de estágios remunerados oferecidos aos alunos de ensino superior, referidos pelo parecer em comento como “prestação de serviço”. Confirma-se, assim, uma preocupação em relação à diferenciação de estágio extracurricular, que abrange as atividades complementares e o estágio curricular, obrigatório para a conclusão do curso. A flexibilidade que os alunos têm para optarem pelo tipo de atividade complementar não anula o caráter formativo e seletivo do currículo. O estágio curricular recebe também certa flexibilidade em relação a sua operacionalização por parte das IES, mas ele é orientado com princípios e objetivos selecionados, mesmo que pelas IES.

As atividades complementares ficam a critério do aluno e de acordo com os interesses de sua formação. Por isso, fica subentendida, aqui, a ideia de que elas fazem parte de um currículo maior do que apenas conteúdos. Elas são tratadas, no parecer, como parte da trajetória do aluno naquele período de formação. Dessa forma, as atividades complementares dão oportunidades para que os alunos escolham aprofundar o conhecimento através de várias atividades. Mas, neste caso, pode-se agregar a alternativa de contato do aluno com outros ramos da área, pois, no curso de Pedagogia, poderá aproximar-se das especificidades da área de educação especial, indígena, entre outras, através das atividades complementares, enriquecendo-se a trajetória e a experiência do educando.

3.2.3 Das finalidades à organização: composições e interesses

O núcleo de estudo básico, de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores configuram a formação docente do pedagogo. Os pareceres, as resoluções e as ementas, independentemente de sinalizarem para a multiplicidade de concepções de formação e de organização, expressam um processo dinâmico de formulação curricular. Dias e Lopes (2009, p. 80) assinalam que a produção de políticas curriculares é marcada por ambivalências e negociações entre discursos e interesses que concorrem à hegemonia, tendo em vista a formação de professores.

As DCNs para o Curso de Pedagogia ultrapassam as concepções encontradas nas linhas de formação. Elas assumem a visão de competências, da relação entre formação e prática e da pesquisa nos processos de formação. Todavia, representam também a contraversão explícita nos processos de sua própria construção como se pode depreender das emendas retificadas nos pareceres.

As DCNs confirmam, além de estarem firmadas em elementos como competências, práticas e pesquisa, uma formação generalista, esboçando uma tendência de profissional de educação que saiba se adequar e interagir para além do espaço da educação infantil e das séries iniciais.

Essas orientações expressas pelas DCNs foram compostas por interesses de vários segmentos, constituem documentos que oficializam o que as relações de poder entre políticas, economia, instituições movimentos sociais operam. Os pareceres denotam um novo marco concernente ao currículo de Pedagogia, porém, ainda geram debates e reflexões acerca da formação dos professores ou profissionais da educação. Convém agregar-se que os currículos em questão não se referem somente ao que a legislação determina. Deve-se considerar que o currículo vai muito além, envolvendo outro campo de embates que se efetiva em questões práticas de didática, organização e economia. Das diretrizes curriculares à construção curricular institucional, existem muitas caminhadas. Conforme Pedra (1993), é apenas uma parte.

3.3 O discurso de diversidade cultural encontrado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

O parecer CNE/CP n° 5/2005 e a resolução CNE/CP n° 1 /2006 apresentam discursos sobre como o currículo é refletido ou negociado através das diferentes forças de poder atuantes nas políticas curriculares atuais. Mostra-se como uma política híbrida, por apresentar questões que viabilizam várias leituras, se faz presente também na questão da diversidade cultural.

Um exemplo desse hibridismo ou até mesmo de certa ambiguidade, conforme as diretrizes curriculares para a graduação, é o princípio da flexibilidade. As novas DCNs apresentam-se como “paradigmas curriculares” por evidenciar, como eixo fundamental de sua

política, a flexibilidade. Ela representa, entre outros fatores, a viabilidade de se focar as diferentes necessidades locais das quais carece a formação de professores. Cabe destacar ainda que ela permite a inserção de elementos curriculares selecionados pelas IES, levando em consideração a multiplicidade e a diversidade de contextos pelos quais se constitui a educação no Brasil.

O hibridismo teórico, conforme vem sendo discutido, atualmente, nas questões relativas às políticas de currículo, toma expressão na ideia que:

Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. (PEREIRA, 2009, p. 169).

Assim, o princípio de flexibilidade pode conter, em sua essência, mais de uma proposição, tendo em vista que, além da flexibilidade, tenta assegurar a diversidade de instituições, de regionalidades, entre outros. Assim compreendida, a flexibilidade pode também demonstrar a crítica de que está associada a um amoldamento de políticas globais de internacionalização, expressando um ajustamento subjetivo, ao caracterizar um profissional generalista como necessidade de um mundo global e de rápidas transformações. Define que a formação assim se dará, conforme Taffarel (2004). Todavia, a flexibilidade configura, de forma geral e ampla, não necessariamente uma conscientização, mas a percepção da grande necessidade de elementos regionais na formulação dos cursos.

3.3.1 Perfil do pedagogo e diversidade

A formação voltada para a docência, tanto da educação infantil quanto das séries iniciais e das matérias pedagógicas do ensino médio, suscita momentos de confluências na constituição do pedagogo. A formação docente está associada a um processo histórico de constituição da educação brasileira. As políticas educacionais, pós LDB/96, expressam uma

educação mais diversificada com respeito às diferenças. De tal sorte que, nos últimos anos, tem havido uma crescente preocupação no campo das pesquisas referente às questões multiculturais. No campo escolar, o debate em torno da diversidade, de vozes, de culturas e de identidades vem ampliando a concessão de uma educação distinta de um currículo hegemônico, em que se valoriza uma única cultura e se ocultam as demais.

No mesmo intuito, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental propõem inserir, no currículo, questões e temas transversais que reforçam a noção de “valorização das diferenças”. Se a reforma curricular dá uma nova configuração ou insere uma nova perspectiva de ensino e de seleção cultural, logo, supõe-se que os professores devam estar preparados para tais realidades.

As DCNs trazem, para o currículo e para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais, uma concepção de professor que inclua, nos processos educativos, a leitura de diversas realidades.

No art. 2º, parágrafo primeiro, da resolução nº 1 de 2006, também há referência à diversidade na compreensão de docência:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

O discurso presente na resolução tem a concepção de que o professor precisa dialogar com as diferentes concepções do mundo. Neste sentido, o diálogo com as distintas visões associa-se a questões relativas à diversidade. No entanto, este discurso parece estar mais condicionado à ação do professor em relação aos alunos e à prática através de questões didáticas. O inciso X do art. 3º da mesma resolução trata de “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

Aqui, se trata como o professor convive e trabalha com diferentes culturas e condições sociais e biológicas dentro de uma mesma comunidade ou do espaço escolar composto pela

diversidade. Isso implica uma postura que transcende as questões didáticas e reflete a concepção de repensar a própria prática por meio da consciência crítica.

Neste ponto, é importante compreender se o processo educativo é colonizado ou descolonizado¹³ pela escola e pelos alunos. O próprio professor tem que inferir, em seu perfil, a compreensão das relações de poder sobre a construção do conhecimento e dos sujeitos. A política curricular tende a incluir, no perfil dos professores, algo, mesmo que mínimo, sobre a compreensão das diferenças. Silva (2001) sinaliza que, hoje, é comum o discurso multicultural mesmo que ele conviva com processos de homogeneização.

Apesar de o curso de Pedagogia, nas DCNs, estar proposto como formação inicial, ele requer do futuro profissional uma visão pedagógica em conformidade com as discussões atuais preparadas para o exercício do magistério pautado nos objetivos da educação escolar multicultural. O perfil do formando está carregado de questões que envolvem estratégias políticas acerca das novas discussões e das aspirações pedagógicas. No entanto, essa posição assumida na política curricular, não garante um efetivo resultado, visto que, neste mesmo processo de reconhecimento do multicultural, existe a contradição de tornar mais evidente a diferença como desigualdade.

3.3.2 As competências, a pesquisa, o ensino superior e a diversidade

As competências, constituindo-se como proposta e parte integrante do currículo de Pedagogia, podem ter mais de uma leitura, haja vista que elas trabalham a questão das habilidades que o professor deve apresentar. Trata-se de como saber fazer ou de elementos curriculares que se debruçam sobre como ensinar o professor a ensinar. No entanto, fica a sensação de que pouco se reflete sobre esse saber-fazer, de onde vem a ideia de diversidade

¹³ O currículo colonizado ou descolonizado pode ser compreendido junto de questões que analisam as representações dos sujeitos a partir das relações de poder. Silva (2001, p. 125-130) enfoca a teoria pós-colonialista do currículo com o objetivo de refletir sobre as relações entre as diferentes nações que se configuram a partir da “conquista colonial européia”. Esta teoria analisa também as obras literárias escritas tanto do ponto de vista dominante, como dominado. Na análise das obras escritas, produzidas pelos dominantes, entendidas como “narrativas imperiais”, pode-se representar como o outro colonial é construído numa relação de submissão. Em contrapartida, as produções do ponto de vista dos dominados podem ser avaliadas como “narrativas de resistência” em relação ao poder dos dominantes. Para o autor, a teoria pós-colonial pode ser um elemento importante na análise de currículo, visto que ela, juntamente com outros movimentos, reivindica o lugar ou a inclusão de formas culturais de grupos que são marginalizados. A perspectiva pós-colonial requer um currículo descolonizado ao exigir um currículo que não separe conhecimento e cultura das relações de poder, e ainda questiona as “experiências multiculturais superficiais” (idem, p. 130).

cultural e quais os seus princípios e as implicações num contexto maior. Outro ponto de destaque é a pesquisa, que é compreendida, segundo o discurso presente nos textos das DCNs, como fundamental para a prática docente, tanto para o cotidiano da sala de aula quanto para as questões didáticas e pedagógicas, ou para ampliar as bases do conhecimento do professor, além ser uma maneira de repensar a própria prática docente.

Neste sentido, o inciso XIV do art. 5º da resolução CNE/CP nº 1/2006, projetada a partir do parecer CNE/CP nº 5/2005, explicita a tendência maior na pesquisa relativa à formação dos professores:

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

Neste caso, a pesquisa tem diversos sentidos, no entanto, em relação à presença de aspectos multiculturais pouco apresenta, a não ser a menção de pesquisas sobre a realidade sociocultural dos alunos. A pesquisa, nessas diretrizes, não visa um forte diálogo para questões sociais vistas fora de aspectos didáticos. A maior ênfase nas intenções das DCNS para o curso de Pedagogia recai sobre questões de didática ou associação com necessidades do dia a dia da sala de aula, trazendo informações e resultados sobre problemáticas ou questões do ensino, e não sobre as próprias concepções do professor em sua forma de pensar e ver o mundo e as consequentes modificações na forma de ensinar e do que ensinar.

Canani e Xavier (2005, p. 5) ressaltam que o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais secundariza e reduz o papel da pesquisa na função da formação de professores. Os autores identificam, nas proposições encontradas nas DCNs em relação à pesquisa, indícios de separação entre pesquisa didática e pesquisa acadêmica, ressaltando que a primeira, considerada como pesquisa prática, se sobressai à segunda por representar a relação entre teoria e prática, para a maioria dos professores. A “pesquisa-que-procura”, conforme Corazza (2002, p. 58-61), é um substrato para que desperte novas formas de pensar entre os professores. Esta pesquisa propicia que os diversos estudos contextualizados a partir das teorias pós-críticas como feministas, étnicos, ecológicos, entre outros, sejam formas de problematizar e trabalhar a insatisfação com o mundo através do ensino, que, nesse contexto,

prevê não mais um ensino fictício, mas um ensino que contemple alunos “sujeitos de seu tempo”.

As linhas de formação, a essência das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, configuram o discurso contido e produzido sobre a diversidade na política curricular. As DCNs mostram que a diversidade, como componente da realidade atual, está contida nos textos. Todavia, refletem um discurso de diversidade com maior atenção para as questões práticas do professor. As questões de conscientização sobre a própria trajetória, a crítica e a conscientização do professor aparecem de forma genérica, sem desdobramentos sobre como promover, de maneira aprofundada, esta perspectiva na formação docente.

O discurso multicultural encontra-se não somente nos processos escolares, mas também no espaço do ensino superior, dado que se expressa através da valorização das identidades das IES, enfatizadas a partir da formulação das novas DCNs, quando passou a existir a facilidade delas mesmas inserirem, em seus currículos, conteúdos que melhor atendessem às especificidades de cada região, quanto das políticas afirmativas.

As cotas de vagas nas universidades reservadas para afro-descendentes e pardos, embora causem polêmicas, também refletem processos políticos impulsionados por reivindicações vindas dos movimentos sociais. O multiculturalismo, conforme já destacado, possui muitos significados. Neste particular, Silva (2001) expõe que, se por um lado, o multiculturalismo revela-se como reivindicação de certos grupos, por outro, ele pode ser visto como mecanismo político para a solução dos problemas que a presença desses grupos impõe. A presença do multiculturalismo requer a compreensão sobre como ele é proposto e como o outro é construído através de suas implicações, tanto na escolarização, quanto no ensino superior e, principalmente, na formação de professores.

3.3.3 Considerações sobre o discurso de diversidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Os discursos sobre diversidade podem conceber as diferenças como conflitos. Considerando que os discursos constroem verdades, segundo Silva (2001), pode se perceber que, ao definirem ou narrarem a diversidade como “problemas socioculturais”, remetem às diversas culturas certa identidade de algo que deve ser “tratado, solucionado”.

No art. 5º, inciso IX, da resolução CNE nº 1/2006, o pedagogo deve: “Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.” Sob tal perspectiva, o professor deve identificar problemas socioculturais de maneira investigativa, realçando-se que esse entendimento está ligado à noção de pesquisa, componente da ação de um professor crítico e que tenha consciência da realidade. No entanto, as questões de investigação das realidades complexas referidas, no inciso em questão, podem ter um sentido de “problemas socioculturais”. Neste sentido, Canani e Xavier (2005, p.5) ressaltam os discursos de “problemas” presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a diversidade sendo compreendidos num sentido de “deficiência”.

Nos textos curriculares das DCNs, nota-se que o sentido de diversidade é compreendido como respeito às diferenças na perspectiva de entendimento ou convivência entre as diversas realidades culturais. Para Silva (2001, p. 88), a ênfase no respeito de um multiculturalismo humanista ou liberal, ao preservar o sentido de tolerância, pode reforçar a visão de superioridade de um pelo outro. Enquanto isso, pouco se apresenta no que concerne ao refletir e ao questionar os porquês dessas relações.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que, apesar da consciência da diversidade e da intenção de práticas multiculturais, no currículo, há muitas indagações sobre a maneira como são apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde ainda há uma visão hegemônica em relação à pluralidade cultural. No entanto, elas podem também se configurar como um campo de luta:

O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, Pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço de permanente atravessamento por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos. (SILVA, 1998, p.28).

Diante do reconhecimento de que a diversidade é parte da realidade e do lugar que ocupa nas Diretrizes Curriculares Nacionais, fica o questionamento sobre como a formação de professores pode trabalhar com essa questão. Por conseguinte, é fundamental avaliar a opção

de um currículo não hegemônico. Por tais motivos, a diversidade, mesmo que ainda pouco aprofundada em relação à formação de professores para o Curso de Pedagogia, pode ser pensada e repensada, o que determina rever as implicações de formar para a diversidade.

4 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ASPECTOS RELEVANTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

O pluralismo cultural deve impregnar a formação e a preparação de professores. (HEPBURN, 2005, p. 255).

Considerando a repercussão da categoria diversidade cultural na política educacional em geral, na política de currículo e na formação de professores, este capítulo destina-se a focalizar o que demanda a formação de professores para a diversidade cultural. Apesar da pluralidade de concepções e de cultura na legislação educacional, persiste a necessidade de refletir continuamente sobre o processo educativo dos professores com vistas à inclusão do diverso.

A forma como pode ser trabalhada ou não a pluralidade ainda é objeto de reflexão, pois faz parte do diálogo entre diferentes visões, que, em tempo integral, buscam construir discursos, políticas e pedagogias não hegemônicas. Com intuito de perceber como as implicações sobre a diversidade cultural vêm se evidenciando no currículo e na formação de professores, este capítulo tenciona pontuar algumas implicações sobre como a diversidade configura-se nos currículos, sobre como ela se faz presente nos discursos dos professores e que considerações podem ser tecidas através da reflexão da pesquisa.

Buscando dar conta desse desafio, o capítulo inicia com uma reflexão sobre como a diversidade cultural vem se apresentando no currículo para a formação de professores. Para essa reflexão, foram selecionados três currículos de Cursos de Pedagogia, a fim de se analisar em que medida conteúdos e disciplinas vêm se conformando na atual formação de professores. Não há pretensão de fazer uma análise mais ampla, envolvendo várias instituições, mas buscar alguns indicativos a partir de três experiências formalizadas nos currículos, nas ementas das disciplinas e nos conteúdos programáticos das mesmas. Não existe, portanto, desejo de fazer uma pesquisa representativa das instituições educacionais. Pretende-se observar alguns desdobramentos e consequências a serem consideradas na efetivação de uma formação de professores da perspectiva da diversidade cultural.

As implicações da formação de professores para a pluralidade na perspectiva curricular será feita a partir do posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que teve uma contribuição importante na construção das DCNs para os Cursos de Pedagogia. Por isso, a Associação constitui-se numa fonte

relevante de reflexão no contexto atual da política curricular para a formação de professores e também como a diversidade vem sendo discutida pelos movimentos dos professores nos últimos anos.

Objetiva-se, ainda, discutir as sugestões e as decorrências da formação de profissionais da educação para a diversidade através de pesquisas desenvolvidas por professores acadêmicos sobre temáticas relativas à “educação e diversidade” e “currículo e diversidade”. As pesquisas já desenvolvidas ajudam a compreender os limites e os avanços de experiências concretas nesse campo.

4.1 Evidências de elementos curriculares referentes à diversidade cultural nos Cursos de Pedagogia

A fim de buscar evidências de que elementos referentes à presença da diversidade cultural vêm sendo contemplados ou sistematizados nos currículos dos cursos de Pedagogia, foram selecionados currículos de três cursos de universidades federais, localizadas em diferentes estados brasileiros, disponíveis nos *sites* das próprias instituições. Em continuidade, foram analisadas disciplinas e ementas propostas para averiguar em que medida as discussões propostas nos capítulos I e II estão contempladas.

Os currículos dos cursos, para fins de análise, foram identificados como curso A – curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)¹⁴; curso B - curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)¹⁵; curso C – curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas(UFAL)¹⁶. A exposição dos dados analisados ocorreu em três blocos: disciplinas obrigatórias, especificamente direcionadas à diversidade cultural; inserção de conteúdos referentes à diversidade em outras disciplinas e disciplinas eletivas voltadas à diversidade cultural.

O curso A iniciou suas atividades em 1984, formando a sua primeira turma de pedagogos em 1987. Ele passou por reformulação, conforme a resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006. No Projeto Pedagógico, há indícios de uma formação que considera

¹⁴ Dados do Projeto Pedagógico disponível em: <<http://www.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20DIURNO/>>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.Prograd.ufscar.br/projetoped/PP_licpedagogiaNot_scarlos.pdf>.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/ufal/ensino/graduacao/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>>.

aspectos da diversidade. Encontra-se, nos objetivos, a preocupação com a compreensão das políticas de inclusão como reconhecimento da diversidade, bem como um perfil profissional que articule diversos contextos, apresentando um discurso de reconhecimento da diversidade, ademais, considera a importância de respeitar e reconhecer a diversidade dos alunos seja culturais, físicas ou sociais.

O currículo desse curso apresenta-se em três núcleos, conforme proposto pelas DCNs, sendo que se estruturam em eixos articuladores. O Núcleo de Estudos básicos configura-se como a “espinha dorsal” do curso, enquanto o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação enfoca a identidade do curso. O Núcleo de Estudos Integradores volta-se para a articulação entre teoria e prática. Os eixos articuladores, dispostos em todos os semestres, representam temáticas relativas a questões da prática educativa. Os conteúdos relacionados nas temáticas se configuram de acordo com a responsabilidade dos professores envolvidos naquele semestre.

O curso B, com aproximadamente 40 anos de existência, passou por significativas mudanças desde a sua fundação, ocorrida em 1971, na Universidade Federal de São Carlos. O curso de Pedagogia com habilitação de orientação educacional iniciou-se naquele ano e, em 1972, firmou-se a habilitação em administração escolar. Segundo documento do projeto pedagógico deste curso, em 1983, foi introduzida a complementação de estudos que tinha como foco o “magistério das matérias pedagógicas do segundo grau”; em 1988, “magistério das séries iniciais do ensino fundamental” e, em 2006, conforme processo de reformulação das DCNs, extinguiram-se as habilitações, passando o curso a ser Pedagogia Plena.

O curso foi estruturado em dois núcleos: um núcleo de disciplinas obrigatórias e outro de disciplinas optativas que se referem ao aprofundamento do currículo básico. Segundo o projeto pedagógico, o grande eixo articulador do curso está na relação entre o contexto de trabalho e as disciplinas e outras atividades. Esse eixo articulador é representado pela pesquisa como princípio educativo.

O curso C teve início em 1952 e expressa uma longa trajetória na área, considerando os 59 anos de percurso. O projeto pedagógico atual foi elaborado em adequação às novas DCNs para o curso de Pedagogia a partir de 2006.¹⁷ Objetiva-se, como perfil do egresso, um profissional que “conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado” (UFAL, 2006, p. 3).

¹⁷ Mais detalhes: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFAL, disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/ufal/ensino/graduacao/cursos/campus-maceio/ppc-pedagogia-licenciatura.pdf>>.

A organização é apresentada por eixos que conformam a estrutura do curso. O currículo é organizado em três eixos: contextual, estrutural e articulador, sendo que cada eixo é formado por seis módulos, organizados em temas. O eixo contextual trabalha a compreensão das relações e dos processos que ocorrem dentro das instituições educativas. Focalizam-se as relações sociais e históricas, ambientais, políticas, o contexto imediato onde ocorre o fenômeno educativo. Os eixos contextual e estrutural, por sua vez, referem-se às bases teórico-metodológicas. Já o eixo articulador liga-se à análise crítica da ação pedagógica. Trata, pois, de vivências concretas de processos educativos, seja através do planejamento, da execução, da coordenação e das ações educativas. Os módulos direcionam-se à observação e à investigação do fazer pedagógico.

Os currículos em análise são de instituições públicas com cursos que possuem uma trajetória longa, visto que o mais novo dos três tem aproximadamente 30 anos. Cabe salientar que o currículo A, do curso analisado, entrou em vigor em 2005, já o currículo do curso B, a partir de 2009, e o currículo do curso C, a partir de 2006.

4.1.1 Disciplinas obrigatórias direcionadas à diversidade cultural

No currículo dos cursos A, B e C não foram encontradas disciplinas cuja denominação ressalte a temática “diversidade sociocultural”. Há de se considerar, aqui, que os currículos analisados apresentam uma espécie de eixos ou algo similar, que representam temáticas destacadas nos cursos através de um fio condutor que perpassa os semestres (tendo em vista que os currículos analisados vigoram em regime semestral).

Cabe salientar que cada curso apresenta maneiras particulares de trabalhar as temáticas através de unidades ou de integrações curriculares. Mas em cada currículo, no mínimo, um desses eixos está referido às questões voltadas para sociedade e educação, ou antropologia e educação. Os currículos envolvem assuntos no conjunto de disciplinas que colaboram para uma formação que reflita os processos históricos e sociais. Todavia, a temática específica sobre a diversidade cultural não foi percebida de forma evidente como fio condutor nos eixos, nem como foco central de disciplinas.

Através dos currículos em análise dessas IES, a questão da diversidade cultural como elemento potencializador para a formação de professores não se apresentou como foco central

nas disciplinas consideradas obrigatórias. De certo modo, as disciplinas obrigatórias podem ser consideradas como a “base comum” para os alunos que percorrem o curso de determinada instituição. Portanto, a formação para a diversidade não está diretamente focada na parte “principal” do curso.

4.1.2 Conteúdos relacionados à diversidade nos conteúdos programáticos das disciplinas

Com o propósito de perceber em que medida a diversidade perpassa esses cursos de Pedagogia, buscou-se analisar, no conjunto das disciplinas obrigatórias, indícios de conteúdos relativos à temática. Esses conteúdos são definidos, aqui, para fins de análise como conteúdos relacionados a diferentes formas de manifestações culturais dos seres humanos, que se dão através da linguagem, da dança, das tradições, mas também questões ligadas ao relacionamento dos seres humanos na confluência das diferentes etnias, gêneros e classes sociais, assim como a importância da reflexão desses aspectos na formação dos professores e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

No currículo do curso de Pedagogia da universidade A, foram encontrados alguns elementos relacionados à diversidade cultural nos conteúdos programáticos em sete das disciplinas obrigatórias: Sociologia da educação I e II; Oralidade, Leitura e Escrita; Contextos educativos na Infância II; Artes Visuais; Administração Escolar; história da Educação II; Organização da ação pedagógica. Em geral, as disciplinas versavam sobre conteúdos como intercultura, sociologia e classe social, raça, gênero etnia e cultura escolar; exclusão e inclusão social; sociolinguística, cultura, diversidade; multiplicidade de contextos das crianças e também conteúdos relativos à arte, à cultura e à inclusão. São conteúdos, pois, que abordam cultura como manifestação artística e linguística, alcançando ainda as questões sociais e as discussões sobre a diversidade cultural nos segmentos de gênero, etnia, assim como seus possíveis desdobramentos no espaço escolar.

Convém enfatizar que esses conteúdos são elementos de apenas sete disciplinas, o que sinaliza para uma margem significativamente mínima frente às 60 disciplinas integrantes do currículo. E mesmo nestas sete disciplinas, a maneira e a visão podem ser de múltiplas formas, considerando a polissemia dos termos relacionados à diversidade cultural, como o multiculturalismo.

No currículo do curso da universidade B, foram encontrados conteúdos relacionados à diversidade cultural nas seguintes disciplinas: Sociologia, sociedade e educação; Relações sociais e processo educacional; Didática: ensino e aprendizagem; Práticas sociais e processos educativos; Língua portuguesa conteúdo e seu ensino; História e Geografia: conteúdos e seu ensino; Formação de professores. Os conteúdos expressam questões relativas às relações de gênero, multiculturalismo, controle e dominação, movimentos sociais, educação popular, formação na sociedade marcada pela diversidade étnico-racial e social. Também incluem a análise e a observação de relações pedagógicas, étnicas, sociais em diferentes espaços. Na linguística, pode-se perceber uma indicação referente à diversidade nos conteúdos que versam sobre “preconceito e discriminação na atividade linguística” e a necessidade de respeito à linguagem do educando.

Nas questões de história e geografia, os objetivos giram em torno de um ensino escolar que leve em consideração a construção de uma sociedade justa, enfatizando a diversidade cultural, a história dos marginalizados e também o contexto dos alunos nas mais diversas realidades. Em relação à formação de professores, encontrou-se um tópico de conteúdo que versa sobre o multiculturalismo como um dos desafios da formação.

Na descrição das ementas das disciplinas do currículo do curso C, exceto a disciplina de “Saberes e Metodologias da Educação Infantil II” que, em um de seus itens, integrava o estudo da prática da educação que focaliza as diferentes culturas, gênero e faixa etária, somente uma disciplina faz menção à educação e às relações culturais. A disciplina de Fundamentos Antropológicos da Educação traz, em sua ementa, as relações entre educação e sociedade levando em conta as dimensões culturais e étnico-culturais.

Os conteúdos relacionados à diversidade foram encontrados em algumas das disciplinas obrigatórias dos três currículos em análise. No entanto, esses conteúdos representam apenas uma parte de todo um programa da disciplina, ou seja, o todo da disciplina não está voltado para a diversidade cultural. Devendo-se, neste ponto, acrescentar que as disciplinas que contemplam, de certa forma, algum trabalho envolvendo temática que trate de questões de diversidade cultural representa pouco em relação àquelas que são consideradas obrigatórias.

Portanto, os conteúdos relacionados à diversidade cultural se mostram frágeis se comparados ao elenco de disciplinas e, além disso, os poucos indícios desses conteúdos podem sofrer variações, visto que dependem do andamento e da ênfase dada a tal assunto dentro da disciplina, entre outros fatores que alteram o que está descrito nas súmulas. O

verdadeiro andamento dos conteúdos sofre uma trajetória diferenciada, pois o conteúdo trabalhado altera-se na relação entre professores, alunos e experiências vividas.

Relacionando os conteúdos das disciplinas analisadas com as definições de currículo formal e currículo percebido, pode-se argumentar que os poucos conteúdos relacionados à diversidade, descritos nas ementas e no programa das disciplinas em análise, podem variar de acordo com a interpretação que o professor realizar. Dessa forma, a diversidade cultural, de forma explícita, ocupa uma dimensão relativa nos currículos de Pedagogia em análise, tanto nos conteúdos descritos nas disciplinas como através de eixos ou temáticas que perpassam todas as disciplinas.

4.1.3 Disciplinas eletivas específicas sobre diversidade cultural

O currículo do curso de Pedagogia da universidade A não apresentou nenhuma disciplina eletiva com a temática relacionada à diversidade cultural. Num dos eixos curriculares, fica o entendimento de conteúdos sobre tempos e espaços, ou seja, de disciplinas que trabalham no sentido antropológico e sociológico da educação. No entanto, não se acha explícito e não há indícios sobre quais disciplinas complementares ou optativas são ofertadas, nem tampouco se estão ligadas à temática da diversidade cultural.

No currículo do curso B, cinco disciplinas optativas se referem especificamente à temática diversidade cultural. São elas: Cultura e Poder nas Organizações (que, indiretamente, enfoca as relações entre cultura e poder); Educação, Gênero e Sexualidade; Movimentos Sociais e Educação; A Cultura no Espaço da Diversidade, Sustentabilidade e Inclusão; Feminismo Dialógico: papel das mulheres nas mudanças sociais.

No currículo do curso C, foram evidenciadas quatro disciplinas relacionadas à temática: Educação e movimentos sociais; Educação do campo, Educação e gênero e Educação e diversidade étnico-racial. No entanto, foram encontradas, nas ementas, evidências da discussão dos “significados” ou “definições” sobre os termos relacionados à diversidade cultural, como multiculturalismo ou intercultural.

As ementas demonstram as relações entre educação e cultura, poder ou inclusão e ressignificação do espaço educativo frente às diferenças ou diversidade cultural. No entanto,

esses conteúdos que trabalham mais diretamente a diversidade de forma crítica ficam por conta das disciplinas complementares ou eletivas, dependendo da instituição.

Portanto, o lugar das disciplinas que lidam diretamente com a temática fica na parte flexível do currículo para o aluno, permitindo inferir-se que o aprofundamento sobre questões de diversidade aparece como opção do aluno. O preparo na formação de professores para a pluralidade cultural fica a critério do aluno nas atividades extracurriculares ou complementares. Desta forma, a formação para a diversidade pode ser pensada como um complemento e não como um eixo ou fio condutor junto com outros que estruturam o curso de Pedagogia.

No tocante à diversidade cultural, a participação de diversas instâncias através das sugestões para a formulação das DCNs, representou a diversidade de vozes e de concepções presentes na política curricular. Mas o discurso sobre a diversidade cultural em relação à formação de professores, ou para que a atuação desses professores no campo pedagógico se efetive de acordo com a realidade plural que existe nestes espaços, se encontra de forma vaga e generalista, assim como nos currículos, tanto na estrutura, como no elenco das disciplinas, determinando ponderar-se que as discussões e as iniciativas que se evidenciam a favor de uma formação para a pluralidade podem ser ainda mais ampliadas.

4.2 Implicações da formação para a diversidade na perspectiva da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Junto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e até mesmo anteriores a atual reforma curricular encontram-se discussões da ANFOPE. Como entidade de cunho político e acadêmico, que se faz presente nos debates sobre as políticas públicas e de educação desde 1983, a Associação vem colaborando para os resultados e as construções políticas para a formação de professores.

Uma das questões que se encontra no embate se refere a escola fundada nos valores democráticos e na concepção, na identidade e na valorização dos profissionais da educação. A ANFOPE, com sua considerável presença nas discussões sobre as políticas para a formação de professores, afirma como um dos princípios fundamentais a docência como “base comum nacional”.

Desde o primeiro encontro, em 1983, a ANFOPE vem sustentando um discurso de formação de professores fundamentada na docência. Com o tempo, a propositura da base comum nacional foi sendo aperfeiçoada e, hoje, sinaliza para a formação e a identidade do professor que é a docência. Assim sendo, a base comum não significa o posicionamento a partir dos currículos mínimos, mas, sim, de uma base comum que caracterize a formação docente. (ANFOPE, 2004, p. 9-10)

Neste sentido, no lançamento do Edital n° 4/97 pelo MEC para que fossem sistematizadas proposições para a construção das DCNs, a ANFOPE apresentou uma série de princípios que expressam seu posicionamento em relação à formação do pedagogo:

Formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão. (ANFOPE, 2004, p. 11-12).

Destes argumentos, depreende-se uma série de questões para a formação de professores. Entre as sugestões, há indícios de uma educação que contemple a preparação de um professor envolvido, crítico e reflexivo com a realidade social dos seus alunos, sinalizando-se que o contato com o contexto real da escola deve acontecer desde o início da formação. Enfim, são aspectos que apontam para uma docência aliada a um comprometimento político, conexo com a realidade da prática pedagógica.

Nesta ótica, a educação ou a formação de professores está sujeita a múltiplas situações que envolvem a complexidade das culturas presentes no contexto escolar. Uma formação politicamente pode ser pensada, comprometida também com questões da diversidade cultural presente desde a gestão até o contexto dos educandos.

Neste sentido, a flexibilização curricular conferida às IES, através das DCNs, pode ser proposta como uma forma de adequação à diversidade de identidades institucionais e das diferenças regionais existentes em nosso país:

A formação de professores deverá abranger todos os níveis e modalidades de ensino, dependendo das demandas sociais e da organização institucional da IES: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; Educação Profissional; Educação não-formal; Educação Indígena; Educação à Distância; educação rural; educação ambiental, educação da terceira idade/geriátrica, populações de rua, prisões, hospitais, etc. (ANFOPE, 2000, p. 25).

Esse registro manifesta o posicionamento sobre o que deve abranger a formação, ficando o entendimento de que a formação de professor deve perpassar os diferentes contextos em que se dá a educação escolar, considerando seus diversos segmentos, faixas etárias, realidades sociais. Supostamente, estas questões suscitam uma série de assuntos que se liga de certa forma a uma formação para a diversidade cultural.

No entanto, o discurso da ANFOPE salienta que a formação está de acordo não somente com as demandas sociais, mas também com a organização das IES. As questões relacionadas à diversidade cultural podem ser contempladas em conformidade com as necessidades locais, passando a diversidade a ser vista apenas em certos focos. As afirmações e as sugestões que compõem o perfil do pedagogo, fundamentadas na docência, pouco tratam de aspectos mais específicos sobre a formação para a diversidade cultural.

As considerações sobre a abrangência da formação na perspectiva da ANFOPE, de uma formação reflexiva, comprometida política e socialmente, e de abrangência a vários segmentos da educação, como a rural e a indígena, entre outras, são indícios de uma preocupação com uma formação conexa com as diversas realidades existentes. Além disso, denota a necessidade de se projetar a formação de professores para interagirem em situações múltiplas, através da reflexão crítica e comprometida com as transformações sociais.

Ao tomar os documentos da ANFOPE como resultantes da luta dos próprios professores em construir um campo de formação em conformidade com as diferentes realidades, verifica-se que as distintas visões percorrem um longo caminho de discussão, antes mesmo de virarem um projeto curricular, de forma que seja possível perceber que as discussões alimentam a possibilidade de mudança. As constantes discussões constituem-se

como uma implicação necessária para a formação de professores para a diversidade e na diversidade.

4.3 Implicações da formação de professores para a diversidade cultural na perspectiva da pesquisa

Considerar as implicações na formação de professores para a diversidade a partir de estudos realizados por professores acadêmicos é ponderá-las de forma plural. Através da pesquisa, faz-se possível supor realidades, concepções, construções diferentes sobre um mesmo objeto. A pesquisa é um instrumento eficaz tanto para a construção de conhecimento, como fonte de diálogo e fator de mudança social.

A pesquisa através da sistematização abre caminho para a reflexão e o entendimento de contextos e situações. Para Demo (1991, p.10-42), na pesquisa, dialoga-se criticamente com a realidade. A pesquisa expressa “condição de consciência crítica” na construção de sujeitos capazes de reagir a determinadas situações. A pesquisa permite a emancipação e o diálogo crítico com as realidades e com o outro visto que:

Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque tem com que contribuir. Somente que para escutar e seguir, [...] para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compões ou se defronta. (DEMO, 1991, p. 37).

A pesquisa gera inquietação, confronto e um espaço onde o diálogo se constitui como um campo de luta social. Ela não somente constrói o conhecimento, mas dá condições para que os sujeitos saibam filtrar, selecionar, interagir, analisar os contextos, as realidades e os discursos.

Os aspectos descritos nas DCNs e as evidências nos currículos das IES, que foram analisados, permitem perceber que a presença da pluralidade cultural na formação de professores ainda é um caminho pouco aprofundado. Nos capítulos I e II, nas DCNs para os cursos de Pedagogia, bem como nas discussões da ANFOPE, há discursos sobre a

necessidade da formação de um professor que compreenda os diversos contextos e as trajetórias socioculturais dos alunos. As DCNs, os currículos das IES analisados e os documentos da ANFOPE apontam para a reflexão do que significa formar um professor comprometido com a diversidade cultural em seus vários aspectos.

Para aprofundar de que forma a diversidade vem sendo trabalhada ou imaginada na formação de professores e na prática pedagógica, foram selecionados trabalhos que estão sendo desenvolvidos por pesquisadores que se dedicam à temática da diversidade. Essas pesquisas tratam de experiências e percepções sobre como a diversidade está em pauta nas discussões e é vivenciada tanto no espaço acadêmico quanto na formação de professores e no campo profissional.

As pesquisas foram escolhidas por apresentarem questões ligadas à diversidade, à formação de professores e ao multiculturalismo. Elas foram agrupadas de acordo com enfoques: o primeiro refere-se à pesquisa que focaliza a didática para a diversidade, contando com trabalhos de Candau e Koff (2006), Canen e Oliveira (2002) e Moreira (2002); o segundo relaciona-se à pesquisa docente para a diversidade, através do trabalho de Canen (2008a) e o terceiro trata do enfoque na gestão para a diversidade através da pesquisa de Canen, Janoário e Oliveira (2008c).

4.3.1 O enfoque da pesquisa na didática para a diversidade

Postular uma didática que contemple a diversidade dentro da sala de aula faz-se relevante, uma vez que, tanto na escola básica quanto no ensino superior, na educação dos próprios professores, a didática pode ser um elemento importante na formação de identidades. Ela pode definir, através de sua influência no processo educativo, a forma como a diversidade está sendo contemplada e discutida na escola.

As pesquisas de Candau e Koff (2006), Canen e Oliveira (2002) e Moreira (2002) trazem à reflexão questões sobre a didática na perspectiva da diversidade. Os estudos desses autores foram divididos em dois tópicos: o primeiro direciona-se à didática multicultural no ensino superior, a partir da visão de professores acadêmicos; o segundo enfoca a pesquisa na didática multicultural na prática docente na escola básica, campo profissional do pedagogo.

4.3.1.1 A percepção dos professores em relação à didática multicultural no ensino superior

Em relação à didática multicultural no ensino superior, foi selecionado o trabalho de um grupo de pesquisa que tem como foco central as discussões entre educação e cultura, havendo uma preocupação com a busca de elementos que visem a repensar práticas críticas e articuladas com as diferenças culturais. Assim, o trabalho de Candau e Koff (2006) traz à discussão a didática e o multiculturalismo através da pesquisa intitulada “Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural”.

Candau e Koff (2006) focam nas questões relacionadas à didática multi/intercultural, com a intenção de contribuir para uma didática crítica, em virtude desta proposição, a pesquisa focaliza como esta perspectiva está sendo incorporada na formação de professores. A partir de análises feitas com professores, os pesquisadores tentam perceber as contribuições, os riscos e os desafios próprios dessa discussão em destaque.

O grupo de professores selecionados para efetivação da pesquisa e os entrevistados são docentes com ampla experiência no campo da didática, possuindo relação com a didática desde a década de 1970. Na fala do grupo de professores entrevistados, vislumbra-se o envolvimento com a evolução do campo didática, ilustrando a mistura das vivências com as tendências que marcaram este campo de estudo.

De acordo com os dados registrados e tendo como base as entrevistas, são realçados pontos importantes que emergem na fala de alguns professores, entre as quais, uma delas que diz que o multi/interculturalismo começa a aparecer com mais força no campo da didática a partir da segunda metade da década de 1990, mas que, efetivamente, continua sendo uma temática à margem.

Outro ponto que se pode salientar na fala dos professores entrevistados está na discussão entre teoria e prática relacionadas à questão do multicultural. Para alguns professores, o multi/interculturalismo ainda permanece mais no campo teórico do que no prático e esta perspectiva transita, preferencialmente, no âmbito acadêmico do que especificamente nas escolas, e, por conseguinte, mais na pesquisa do que propriamente no ensino.

Candau e Koff (2006), quando se referem ao campo teórico, ressaltam que, para alguns entrevistados, o importante, para a discussão da didática, que o multiculturalismo é

complexo em seu referencial teórico, apresentando um discurso articulado à questão da desconstrução dos conceitos de cultura hegemônica, perpetuados socialmente. Consideram, pois, que há um reconhecimento da perspectiva multi/intercultural pelos professores entrevistados, apesar de ser um assunto ainda rudimentar.

A partir das pesquisas e de trabalho recente,¹⁸ Candau e Koff (2006) apontam um série de ações importantes que podem estar relacionados com a ressignificação da perspectiva crítica da educação. Estas ações representam: desconstruir, penetrando no meio dos preconceitos e questionando as ações monoculturais; articular a diversidade cultural com questões relativas à igualdade; resgatar as identidades culturais; promover a interação com “outros”.

A pesquisa de Candau e Koff (2006) demonstra que há um reconhecimento por parte dos professores de que a temática da diversidade cultural ainda é pouco aprofundada na formação de professores. Desse modo, há uma consciência não somente da importância como também da profundidade da temática. Contudo, os professores a entendem como um assunto que circula mais no meio acadêmico, por meio de estudos, do que propriamente na prática do pedagogo na escola básica.

Dessa forma, a significação do multiculturalismo ainda é deslocada do círculo de conteúdos e temáticas considerados necessários à formação de professores. Talvez a ressignificação da diversidade cultural possa ser mais relevante, através de ações da promoção da interação com o “outro”, conforme descrito por Candau e Koff (2006). O diálogo com o outro, ou com as múltiplas formas culturais, ao se fazer presente na trajetória dos professores em formação, pode, simultaneamente, fazer parte da construção de identidades profissionais.

No espaço acadêmico, o multiculturalismo passa a ser visto não somente como teoria, mas como um espaço de políticas, de lutas e de diálogo. Em consonância com Giroux (2003, p.75-78), na visão de multiculturalistas, o processo escolar principia a ser um terreno de luta a partir da visão e dos significados que se tem, bem como de quem tem o atributo sobre as condições pelo que se produz conhecimento.

Assim posto, o significado e a importância no tratamento de questões relativas à pluralidade cultural dentro do processo de formação de professores podem ser ressignificados quando forem trabalhadas as potencialidades de diálogo frente às diversas significações de

¹⁸ Trabalho apresentado no II Seminário Internacional sobre Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais – UFSC em abril de 2003.

cultura e de valores. Entretanto, a relevância da temática perpassa não somente os valores dos alunos, mas também as relações de poder inerentes ao conhecimento.

A ponderação de Giroux (2003, p. 75-76) grifa os questionamentos dos multiculturalistas em relação à cultura e ao conhecimento que acabam excluindo certos padrões ou culturas como sendo inferiores dentro das próprias disciplinas, além de travarem lutas para que programas acadêmicos admitam assuntos de interesses mais diversos, como estudos latinos, de mulheres, entre outros. O diálogo, ao se fazer presente no espaço acadêmico, deve questionar as vozes negadas e pode sinalizar para a transgressão do que está posto como oficial.

O texto de Moreira (2002), “Currículo, diferença cultural diálogo”, construído com base na pesquisa intitulada “O multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil”, que dialoga com sete pesquisadores, discute a questão do multiculturalismo, especificamente o diálogo e a diferença como estratégia pedagógica.

Evidentemente, apesar de o texto apresentar questões relacionadas à diferença, inseridas num patamar acadêmico e embasado em discussões mais teóricas, envolvendo as concepções dos pesquisadores, o estudo faz refletir sobre a diversidade no currículo. Os aspectos focalizados por Moreira (2002), neste trabalho, podem ajudar a repensar as implicações da diversidade cultural no currículo, assim como um subsídio para o enfrentamento da questão frente ao currículo de Pedagogia.

Neste diálogo com pesquisadores, Moreira (2002) demonstra que a questão da diferença aparece de forma marcante em todas as falas. Ao mesmo tempo, as falas estão vinculadas a uma perspectiva mais crítica, em que as diferenças e as relações de poder são questionadas. O autor ressalta que há uma visível distinção na fala de um dos entrevistados que aponta para a diferenciação entre o multiculturalismo e a intercultural no âmbito educacional. O multiculturalismo permite o reconhecimento das diversas culturas nestes espaços, todavia, a intercultural trabalha na perspectiva da relação entre pessoas de diversas culturas.

Marcon (2003, p. 63), ao refletir sobre alguns desafios da educação inetercultural, enfoca, como ponto de partida, o “reconhecimento das diferenças”, condição para práticas que considerem os diferentes sujeitos, os diferentes valores envolvidos nos processos pedagógicos. O “diálogo” também é sinalizado como um instrumento fundamental no processo educativo que pode contribuir para a superação das formas de exclusão, sendo

entendido como forma de crescimento entre os diferentes, de tal maneira que, para que haja uma prática transformadora através do diálogo, é imprescindível o reconhecimento da diferença.

Neste sentido, as instituições educativas devem representar um espaço de aprendizagem, assim como um espaço dialógico. Esse espaço é a possibilidade de trazer à explicitação e à discussão pontos que podem ser enfrentados com tolerância de forma democrática. O diálogo é uma ferramenta necessária, é um princípio educativo por revelar a existência do diferente e a construção de relações democráticas. Só existe diálogo quando existem posicionamentos diferentes, conforme assevera Marcon (2006, p. 13-15)

O texto de Moreira (2002) analisa, em continuidade, as implicações desse debate para o currículo. Uma das primeiras consequências é “o abandono de uma perspectiva monocultural”, sendo que o reconhecimento da diversidade é a primeira implicação para a prática pedagógica. O autor vale-se do termo “daltonismo cultural”, de Stoer e Cortesão (1999), para se referir à dificuldade do professor estar sensível à própria diversidade em sala de aula.

Os professores que não se mostram sensíveis às diferenças presentes em sala de aula ou à heterogeneidade das diversas culturas dos distintos sujeitos acabam por perder a riqueza de significados e interpretações que se estabelecem nas relações, na sociedade e na escola. O daltonismo dificulta a percepção do professor acerca das necessidades dos alunos, que não são idênticas, assim como o currículo e relação pedagógica que ocorrem na sala de aula. (STOER E CORTESÃO apud MOREIRA, 2002)

Para Moreira (2002), uma segunda implicação para o currículo com base na pesquisa é a “reescrita do conhecimento”. Valendo-se da fala de McCarthy, pontua que reescrever o conhecimento, no qual toda reelaboração de conteúdos desafia lógicas dominantes, permite o confronto com outras formas de ver e compreender as coisas.

Uma terceira implicação é da “ancoragem social”. Para Moreira (2002), na prática pedagógica, a ancoragem social, em última análise, proporciona a compreensão sobre como ações cristalizaram-se no currículo, questionando como surgiram, historicamente, os discursos. A ancoragem social pode configurar-se como um elemento ou uma estratégia eficaz no processo educativo contra a visão hegemônica. Para Moreira e Candau (2007, p. 20-29), entre outros elementos importantes a serem considerados para um currículo democrático com sujeitos cidadãos, a ancoragem social emerge como uma estratégia de reflexão sobre os

próprios conceitos dos conteúdos. Sob tal concepção, a ancoragem social no currículo e no ensino é a exequibilidade de análise de contextos. É propiciar o desenvolvimento de capacidades que questionem como determinados conceitos e até mesmo conteúdos foram colocados, acreditados, difundidos, aceitos ou não historicamente.

Além do reconhecimento da diversidade e da ancoragem social no currículo e também na formação de professores que acrescentam elementos importantes no processo educativo como a conscientização além da crítica e da reflexão sobre como os conceitos são construídos através do tempo, Moreira (2002) sinaliza para outro aspecto importante: a necessidade de se cogitar as relações e o diálogo com vistas à aprendizagem.

Com base na fala de um dos entrevistados de que não basta o reconhecimento da diversidade, mas que é preciso repensar as relações entre as pessoas, Moreira (2002) aponta uma quarta implicação para a prática pedagógica: o desenvolvimento de “contextos onde a inter-relação beneficie a aprendizagem”, tornando evidente o diálogo como elemento norteador.

Nesta perspectiva, o diálogo se estabelece como uma decorrência necessária para que, junto ao ensino e à aprendizagem, possa ocorrer a tomada de consciência de conceitos ou significados que podem ser modificados. Sendo assim, pode ser vista a alternativa de um ensino que contemple e inclua, nos processos de aprendizagem, a percepção da diversidade de culturas e, junto a isso, a diversidade de discursos, de concepções espalhados pelo social.

A aprendizagem caracteriza-se como um processo de interdependência e de interrelacionalidade. A interação entre aluno e professor também se faz com os mundos, os sentimentos e os aspectos sociais que lhes são próprios, promovendo, através dessa interrelação, a consciência de que há mudanças, determinando, entre outros elementos, o diálogo como possibilidade de rupturas. (MERRELL, 2006, p. 57).

Assim, o diálogo, por meio das experiências individuais, de mundos de vida, de culturas, das relações sociais, revela-se como um elemento que pode dirigir a aprendizagem por meio da discussão e da conscientização. Assim posto, é viável considerar-se que a conscientização pode surgir de um processo de ensino e aprendizagem que seja orientado pelo diálogo, propiciando não somente o ensino, mas a aprendizagem do aluno e do professor, viabilizando superar seus próprios conceitos. O diálogo pode provocar mais que o reconhecimento da diversidade, lhe é facultado mudar conceitos.

Ainda com base nas implicações elencadas por Moreira (2002), o reconhecimento da diversidade cultural parece não ter sentido se não estiver ligado a ações multiculturais. Abandonar práticas monoculturais, apesar de uma conscientização multicultural, pode estar enraizada em diversas ações cotidianas, de forma que se faz necessária uma reflexão contínua sobre os atos dos sujeitos no dia a dia.

Diálogo com os outros e com as próprias ações pode servir como um elemento importante para a aprendizagem e para a prática pedagógica dos professores em formação. A ancoragem social como uma estratégia para um ensino multicultural também pode ser vista como um diálogo com o processo histórico pelas quais os discursos, as decisões e os posicionamentos são tomados como legítimos.

As duas pesquisas relacionadas à didática multicultural no ensino superior, na perspectiva dos professores pesquisados, parecem apontar incisivamente, além de outros fatores, para o reconhecimento da diversidade e do diálogo. São dois pontos básicos para que se possa construir uma prática docente e uma didática consciente da multiplicidade.

Além disso, esses dois pontos parecem ser necessários para que o próprio currículo, numa perspectiva monocultural, que enfatiza aspectos de uma cultura dominante, seja modificado. E automaticamente para que a prática pedagógica na educação básica, um dos campos de atuação do pedagogo, possa ser repensada e modificada. O reconhecimento, o diálogo e a compreensão dos processos históricos podem impulsionar a busca de práticas docentes para o multi/intercultural.

4.3.1.2 Práticas docentes multiculturais. Implicações

As implicações para uma formação de professores direcionada para a diversidade podem também ser contempladas na prática pedagógica no campo de atuação. Neste sentido, foi selecionada uma pesquisa que evidenciasse aspectos de uma prática embasada na e para a diversidade cultural. Canen e Oliveira (2002) trazem, através da pesquisa intitulada “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso”, questionamentos sobre a prática pedagógica multicultural.

Realizando um estudo de caso, Canen e Oliveira (2002) observaram a ação pedagógica de uma professora de ciências e atentaram para o diálogo entre a prática pedagógica multicultural e suas evidências no currículo em ação.¹⁹ O estudo realizado numa organização não governamental²⁰ que atende segmentos populares, objetivou a pesquisa com práticas já permeadas por uma visão multicultural, em que estão imbricadas a noção de crítica cultural, hibridização e ancoragem social.

Candau (2002, p. 32-33), tomando como referência os estudos de Canclini, volta-se para a necessidade de se apreender os processos de “hibridização cultural” nas sociedades. Em conformidade com Candau, esse conceito possui um sentido mais amplo do que mestiçagem, usado para caracterizar a mistura de culturas. Hibridismo, entre outras significações, aponta também para a viabilidade de diálogos abertos, bem como o reconhecimento de discursos que circulam no social, não apenas dos discursos hegemônicos. Para Canen e Oliveira (2002), os processos de hibridização levados para a escola podem, através do diálogo, questionar e superar os discursos dominantes e colonialistas. Para as autoras, o contato de diversas culturas tende a transformar os discursos dominantes e monoculturais em novas referências culturais.

As pesquisas de Canen e Oliveira (2002, p. 63-64) discutem o multiculturalismo na prática pedagógica como uma prática discursiva e híbrida. Atentam, dessa maneira, para os vários sentidos que o conceito de multiculturalismo assume nas discussões, desde uma visão folclórica, como comemoração do dia do índio, dia da consciência negra entre outras, a um multiculturalismo que valoriza a diversidade cultural sem uma preocupação mais profunda com os processos históricos, sociais e políticos.

Na ótica desta crítica, são propostas quatro dimensões da prática pedagógica multicultural: a) como a construção que envolve a análise de informações sobre a pluralidade cultural; b) como escolha, envolvendo atividades democráticas, dando lugar a voz dos alunos; c) como crítica promovendo discussões sobre desigualdade e pluralismo, d) como ativismo social, que visa à tomada de posição em oposição à desigualdade. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

¹⁹ Currículo em ação pode ser entendido como as aprendizagens vivenciadas através de ato planejado ou não pela instituição escolar. Compreende ainda espaços que não necessariamente estão na escola, mas que estão sob a sua responsabilidade durante a trajetória escolar do aluno (GERALDI, 1994, p. 117), ou seja, o currículo em ação pode expressar-se através de diversas situações de ensino que se relacionadas à organização, revelam a maneira do processo de aprendizagem e a forma de seleção, avaliação e também a organização curricular. (SAMPAIO, 1998, p. 45).

²⁰ A pesquisa de Canen e Oliveira (2002) foi desenvolvida no Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) fundada em 1989 e os setores populares.

Tem-se, nesta proposta, as quatro dimensões que se articulam em torno de um objetivo principal que é a tomada de consciência das diversas culturas existentes nos espaços educativos. As quatro dimensões propostas instigam os educandos à conquista de autonomia, desde a exploração e a percepção das questões sobre diversidade até a análise e a crítica dos discursos construídos sobre a própria diversidade.

A hibridização, já referida, é outra categoria importante na pesquisa de Canen e Oliveria (2002, p. 64). A hibridização discursiva diz respeito às capacidades de questionar os discursos dominantes e reapropriados, levando em consideração as diversas culturas e o caráter transitório e híbrido das identidades. Essa hibridização pode ser realizada por meio da ancoragem social, terceira categoria elencada pelas autoras, a qual proporciona um alargamento das referências históricas pelas quais compreendemos as relações:

Realizar essas conexões significa olhar criticamente para percepções e idéias relativas a conhecimento, educação, formação docente e outras categorias, analisando as presenças e ausências nesses discursos, entendendo-os como intimamente ligados a dinâmicas sociais, culturais e históricas, que passam a ser objeto de discussão. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 64).

A percepção sobre como se processam as relações de poder e a maneira como os discursos se tornam verdades pode promover, nos alunos e, principalmente, na formação de professores, um espaço não somente para ao reconhecimento da pluralidade, mas que apresente a opção para mudar através de novos discursos e posicionamentos, dando certa dinâmica às vozes silenciadas.

Na perspectiva de discurso, de vozes múltiplas, os pesquisadores em questão observaram a prática pedagógica em uma turma de 7ª série do ensino fundamental e que estava vivenciando um projeto de ciências, no qual percorria a intenção multicultural. Foram encontradas, na prática da professora, atividades que evidenciavam o compromisso com a crítica, com a hibridização de discursos, além da ancoragem social dos conteúdos. Nas dinâmicas realizadas pela professora, identifica-se a preocupação com o envolvimento a partir da realidade cultural dos alunos. Foram percebidas mesclas de assuntos sociais com conteúdos de biologia, caracterizando uma hibridização de discursos, a ancoragem social através da ligação com questões sociais a serem dialogadas a partir da fala dos alunos. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 66-67).

Apesar de Canen e Oliveira (2002) identificarem uma prática pedagógica considerada multicultural que apontava para uma perspectiva anti-racista, ambas observaram que, na fala da professora, havia comprometimento com as mudanças sociais. Através de entrevista com a professora em questão, foi identificado que ela atuava em movimentos sociais, bem como demonstrava uma relação de afetividade com seus alunos. Além disso, a escola, onde ocorreu essa experiência, possuía uma história de luta em relação aos preconceitos.

A prática pedagógica multiculturalmente comprometida não é simplesmente uma prática planejada, direcionada para questões raciais. Ela começa na trajetória, na formação do próprio professor e no que estas questões realmente representam para ele. A vivência do professor influi na prática e na perspectiva em que o assunto vai ser trabalhado.

Ao analisarem as estratégias discursivas, Canen e Oliveira (2002, p 73-74) viram a possibilidade de discursos sobre a formação de identidades multiculturalmente comprometidas e questionadoras como um projeto no currículo em ação. Desse modo, argumentam que a crítica cultural, a hibridização e a ancoragem social tanto nas ideias dos autores que trabalham na perspectiva do multiculturalismo como presentes na prática da professora são fundamentais para discursos multiculturais na expectativa do trabalho anti-racista.

Canen e Oliveira (2002, p 73), apesar de perceberem a ressignificação da própria linguagem no trabalho pedagógico multicultural, assinalam que, quando surgiram questões em relação a outros assuntos, como gênero, linguagem ou etnia, apareciam discursos com tonalidade mais folclórica²¹, contrastando com uma linguagem crítica que predominou no tratamento das questões raciais, mesmo levando em consideração que assuntos de gênero e etnia fossem trabalhados mais tarde, durante o projeto.

Assim sendo, para as autoras (2002, p 73-74), a percepção de que a prática pedagógica multicultural é construída através dos discursos e intenções, o diálogo de experiências através da própria pesquisa torna-se necessário para a formação de professores comprometidos multiculturalmente e, nesta perspectiva, caminhar para a efetivação de uma prática comprometida no currículo. Nas análises propostas por Canen e Oliveira (2002), visualiza-se que, para haver uma prática multicultural significativa no ensino básico, há que se perpassar a trajetória do próprio professor, de tal sorte que a sua vivência passa a fazer parte do

²¹ O dicionário Online Michaelis define o termo folclore como "Costumes tradicionais, crenças, superstições, contos, festas, indumentárias, lendas, artes e etc., conservados no seio de um povo. Disponível em: <Michaelis.uol.com.br>.

comprometimento ou da prática multiculturamente comprometida. E as vivências dos alunos também passam a ser consideradas.

Sendo assim, para que a educação básica e a escola sejam ressignificadas através de uma prática multicultural, o currículo dos cursos de formação de professores também precisa dar conta dessas questões. O reconhecimento, o comprometimento, o diálogo e a compreensão dos processos históricos, pelos quais foram originados os discursos sobre as diferenças ou sua legitimação, parecem compor um via de mão dupla. Há uma conscientização no espaço escolar da educação básica, se o professor tiver essa conscientização. Antes de tudo, a prática multicultural pode ser trabalhada ou impulsionada se a compreensão histórica e social, além do diálogo, tiver espaço no universo acadêmico e principalmente no currículo.

Canen (2001b) discute a formação de professores para a pluralidade cultural e relata uma pesquisa realizada com professores de uma escola pública de primeiro grau. A pesquisa, intitulada “Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural”, discutiu as representações docentes sobre a percepção do mundo cultural dos alunos. Nesta concepção, procura evidências de práticas pedagógicas que abram espaço para as diferentes expressões e articula, assim, a discussão sobre possíveis subsídios para a formação de professores. Em busca desses subsídios que levem em conta a pluralidade, a autora lança alguns questionamentos para compreender como a formação de professores está propondo o trabalho com a pluralidade cultural, como os universos culturais estão sendo percebidos e contemplados no currículo e de que maneira se pode integrar essas reflexões numa formação comprometida na perspectiva em vista a diversidade cultural. (CANEN, 2001b, p. 209-210).

Segundo Canen (2001b, p. 216-223), em relação aos universos culturais dos alunos, a fala de entrevistados demonstrou que não foram encontrados, na escola, documentos que evidenciassem, com mais clareza, o mundo sociocultural dos alunos. No que tange à prática docente, houve a explicitação através de aspectos importantes relacionados à diversidade na formação por parte de uma professora da escola. De certa forma, essa professora comenta a importância do estágio supervisionado como articulação entre escola e formação com novas práticas ou como condição para repensar essas questões na formação continuada.

Com base nos relatos e na percepção sobre a prática pedagógica ocorrida na escola, Canen (2001b, p. 223) tece algumas considerações relevantes para a formação de professores. A primeira delas é a necessidade de reconhecer o universo cultural dos alunos fazendo com que a prática pedagógica possa ser trabalhada positivamente, de modo que a aprendizagem

seja desenvolvida independente da condição sociocultural do aluno. Neste viés, um trabalho de conscientização cultural, através da representação docente em seu cotidiano escolar, pode indicar iniciativas de rupturas com padrões culturais dominantes.

Outra implicação para a formação de professores na perspectiva da diversidade articula-se a uma formação intercultural crítica e a aproximação com o cotidiano escolar. Neste sentido, o estágio supervisionado revela-se como um espaço propício à inserção do professor em formação, em que é possível trabalhar estas temáticas e conhecer os diferentes universos culturais. Além disso, pode representar a oportunidade de apresentar novos embasamentos e propostas para a prática pedagógica que considerem as representações dos professores da escola sobre seus próprios alunos. (CANEN, 2001b, p. 223).

Novamente, sobressai-se o comprometimento do professor frente às questões culturais a serem abordadas na escola de educação básica. As práticas que consideram a bagagem cultural dos alunos exigem uma formação de professores com base no diálogo e, a partir disso, com posicionamento e comprometimento.

Ademais, o comprometimento pode ser trabalhado no próprio estágio curricular. Conforme se depreende das DCNs, as disciplinas, nos currículos, direcionadas às questões de diversidade cultural não se concentram na parte obrigatória e, portanto, não recaem sobre os estágios. Não se desconsidera o fato de que a formação de professores está impregnada por um discurso sobre conhecimento do contexto social em que o aluno se insere, bem como de sua individualidade, todavia os espaços de estágios obrigatórios são espaços que poderiam nortear, com mais efetividade, a experiência de uma prática multicultural bem fundamentada e orientada.

4.3.2 O enfoque na pesquisa docente para a diversidade

A pesquisa como um instrumento de construção do saber, como potencialidade de emancipação, de crítica, não pode ser vista separadamente do ensino. Na formação de professores, a pesquisa como um princípio educativo pode fornecer subsídios para a construção de novos saberes. Neste caso, a pesquisa pode se configurar, não somente como

construção de um professor emancipando²², mas também como oportunidade de reflexão e construção do saber sobre a educação e as diferentes realidades sociais e culturais.

Canen (2008a, p.18), ao abordar a pesquisa “O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação” apresenta, de forma comparativa, os rumos que podem ser dados para a formação docente em relação à pluralidade cultural. Aponta para dois caminhos que viabilizam pensar uma formação crítica: a) a primeira refere-se ao multiculturalismo na formação docente como campo teórico e curricular comprometido; b) a segunda refere-se à pesquisa, esboçando uma formação crítica e reflexiva, a fim de que os professores em formação possam não somente “consumir”, mas também produzir conhecimento.

Canen (2008a, p. 18-19) argumenta que os dois eixos (do multiculturalismo e da pesquisa docente) deveriam se constituir em articulações possíveis nos currículos dos cursos de formação de professores. A partir desses apontamentos, e visando a indicar potenciais para as alternativas de trabalho com a articulação entre multiculturalismo e pesquisa na formação docente, desenvolve algumas considerações sobre uma experiência de investigação numa disciplina sobre “Multiculturalismo e Educação” num curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tal disciplina, eletiva, é a única direcionada para a temática da diversidade cultural. Através das discussões e da articulação entre multiculturalismo e pesquisa, bem como o espaço do curso de formação docente como um lócus discursivo e de significativo desafio em relação à diversidade cultural, Canen (2008a, p.19) destaca dois eixos que considera significativos para a reflexão da pesquisa por ela desenvolvida: o primeiro vincula-se à perspectiva de “traduzir o multiculturalismo em ações pedagógicas”; o segundo eixo direciona-se para a discussão do olhar sobre os discursos que “constroem o sentido da pesquisa multicultural”.

Os dados obtidos ilustram certa ambivalência presente no discurso dos alunos. De acordo com depoimentos, os alunos envolvidos na pesquisa pareciam apresentar um discurso que se assemelhava a uma perspectiva crítica de multiculturalismo e não uma visão folclórica. Entretanto, dentre os alunos, poucos perceberam que os próprios discursos são multiculturais, recaindo em falas de “como ensinar multiculturalmente”. (CANEN, 2008a, p. 27).

²² Na visão de DEMO (1988b, 1988 c e 1991), emancipação é uma conquista derivada de um processo histórico que diz respeito ao exercício consciente e produtivo do sujeito. Para que possa ser considerado como sujeito emancipado, há a necessidade de reconhecimento, pelo próprio sujeito, de que existem desigualdades sociais construídas historicamente. Sem essa percepção, o sujeito não é emancipado, mas ainda objeto.

Segundo Canen (2008a), ficou o entendimento de que apesar de o multiculturalismo ser assimilado pela maioria dos alunos como um “receituário”, apresentando um discurso universalizante, foi possível também, no próprio decorrer do curso, através dos debates, detectar que se deu a articulação entre pesquisa e multiculturalismo, fato que traz desafios e questionamentos em torno da interrelação entre ambos. Esta análise traz à reflexão implicações para considerar-se a pesquisa na formação de professores na perspectiva da diversidade. A pesquisa permite um diálogo com as questões multiculturais que vão além da teoria.

Giroux, (2003, p. 76) salienta que o multiculturalismo crítico evidencia que a produção e a leitura de textos culturais²³ são ferramentas que levam os indivíduos a se tornarem leitores e atores sociais críticos. Para ele, os textos culturais estão relacionados com processos sociais mais amplos, visto que abrem uma multiplicidade de interpretações, em que os conhecimentos considerados subordinados possam também ser ouvidos. Com base nesta perspectiva, a produção e a leitura de textos, através de pesquisas multiculturais, soam como um elemento de construção de crítica na formação de professores.

Giroux (2003, p.76) assinala ainda que os textos são vistos pelos multiculturalistas críticos não somente como objeto de lutas, entendendo-os também como um recurso pedagógico que pode reescrever novas narrativas. Trazendo essa noção de texto como elemento pedagógico a ser considerada na produção de uma postura crítica e envolvida com a realidade social, a pesquisa multicultural se apresenta como um elemento pedagógico de novos saberes.

A pesquisa sobre o multiculturalismo, ao buscar compreender as estratégias ou o campo pedagógico frente à pluralidade cultural, gera, através da reflexão e da análise, a criação de novas narrativas, as quais podem fornecer subsídios para uma formação de professores mobilizados na busca de práticas multiculturais.

²³ Segundo Giroux (2003), os textos culturais podem ser vistos como um recurso pedagógico para reescrever novas identidades, novas narrativas, bem como a percepção de que os textos contêm significados que podem silenciar as diversas identidades.

4.3.3 O enfoque da pesquisa na formação da gestão para a diversidade

As novas DCNs e a resolução CNE/CP nº 3 de 2006, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ampliam o sentido da formação docente, atribuindo também a gestão como função do pedagogo. Desta forma, a gestão passa a compor o contexto de formação de professores mesmo que na forma de função e não mais como habilitação. No contexto da pesquisa, a gestão pode ser contemplada através da formação do pedagogo.

A gestão educacional pode ser pensada na perspectiva da diversidade cultural. É algo que não poderia passar fora do campo de análise das questões referentes à pluralidade cultural. De acordo com pesquisa realizada por Canen, Janoário, Oliveira e Silva (2008c), apresentada no GT8 sobre formação de professores, na 31ª reunião anual da ANPED²⁴, vê-se a tímida produção de trabalhos voltados para os gestores. (CANEN, *et al*, 2008c, p 2-3).

A ainda remota produção de materiais na área da gestão que trabalhe a diversidade cultural pode ser um indicativo da relevância ou não que o assunto vem ganhando. Isso implica inúmeras questões que ficam de fora dos planejamentos educativos, desde projeto político pedagógico até os planos de aula dos professores. O espaço da gestão poderia ser visto como um dos principais lugares onde a multiplicidade deve ser aguçada. No entanto o silenciamento evidente revela que gestão e diversidade ainda não são vistas como uma relação necessária no processo educativo de qualquer indivíduo que percorra a trajetória escolar.

Considerando-se a perspectiva das novas DCNs para o curso de Pedagogia e a docência, passa-se a compreender também a função de gestão e enfatiza-se a importância de se ponderar a viabilidade do professor assumir ou exercer cargos de gestão. (CANEN, *et al*, 2008c, p.2-3) assinalam a importância de se refletir sobre o ambiente organizacional numa perspectiva multicultural. Diante dessa visão, discutem o gestor multicultural na pesquisa intitulada “Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões”, que foi desenvolvida do ponto de vista teórico e também das falas de “gestores e formadores de um

²⁴ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED- tem evidenciado significativas contribuições referentes às questões ligadas à diversidade cultural na educação. Algumas contribuições recentes e iniciativas, segundo Aguiar (2008): Os GTs, Grupos de Trabalhos; Concurso Negro e Educação; Pesquisa na área da inclusão social, o que resultou em coletânea de dois volumes; Concurso Nacional de Monografias, simpósio da Educação Básica, que podem evidenciar possibilidades de se pensar em novas alternativas em relação à educação e às políticas públicas no que tange à exclusão e à diversidade cultural. Segundo Canen, Janoário e Oliveira e Silva (2008 c), o Grupo de Trabalho de Formação de Professores – Gt 8 – alerta para a tímida presença sobre pesquisas na área de formação de professores sobre gestão. A partir destas constatações, buscam subsídios na gestão multicultural através da pesquisa.

curso de Pedagogia”. O intuito do estudo do curso de Pedagogia que tinha como eixo a formação para a gestão, anterior às novas DCNs, era perceber o impacto das novas Diretrizes Curriculares na formação da gestão e buscar elementos referentes à diversidade cultural nesses espaços de formação.

Nesta ótica, os dados obtidos, a partir das entrevistas por Canen, Janoário e Oliveira e Silva (2008c), destacam três pontos significativos que expressam a relevância do multiculturalismo na gestão educacional. Primeiro é demonstrado que a visão multiculturalista se evidencia implícita ou explicitamente nos discursos, visto que os entrevistados, professores e gestores, apresentavam visões diferentes numa mesma gestão. Apesar dessas constatações, fica claro, num segundo ponto, que o sentido de multiculturalismo compreendido pelos entrevistados ainda denota uma visão folclórica. Um terceiro elemento sobre o multiculturalismo e a gestão refere-se à identidade institucional, reforçando a necessidade de espaços onde se possa exercitar a cidadania plural e uma gestão em que possam interagir as diversas vozes, numa sensibilização multicultural.

Os três pontos destacados no parágrafo acima revelam além do silenciamento sobre gestão e diversidade o entendimento que se tem sobre o assunto nas discussões e no espaço educativo. O conhecimento sobre a profundidade do tema pode ser uma das questões que fazem do assunto gestão e diversidade algo pouco falado. As diferentes visões se evidenciam nos espaços de gestão e revelam que a multiplicidade fala. No entanto essa multiplicidade que fala pode não compreender profundamente sua relação com as questões plurais pensadas estrategicamente para o processo educacional.

A pesquisa de Canen, Janoário e Oliveira e Silva (2008c) nos remete sugestivamente a refletir antes mesmo da gestão, nas implicações da identidade institucional. Mesmo que indiretamente, a caracterização e o posicionamento da instituição interferem em todos os setores e discursos. Assim, na identidade institucional encontra-se argumentos que antecedem o trabalho da própria gestão. No entanto, a identidade e a gestão podem prefigurar o espaço e a relevância que a pluralidade desenhando dentro da instituição, de modo a oferecer ou não espaços onde a cidadania possa ser exercitada.

A diversidade cultural dentro do currículo de Pedagogia implica contemplar não somente a didática e a pesquisa, incluindo-se, ademais, os aspectos de preparação para a gestão. A formação para a diversidade extrapola o espaço da sala de aula e se relaciona com o todo do universo acadêmico e, por conseguinte, com o todo da escola, se constituindo na coexistência de diferentes discursos e como um espaço de lutas.

A didática, a pesquisa e a gestão perpassada pela perspectiva multicultural exigem um posicionamento consciente sobre as questões e as tensões que envolvem a diversidade cultural, exigem um profissional com conhecimentos e habilidades reflexivas e comprometidas. Demandam, também, que os espaços de formação de professores estejam impregnados pelo pluralismo cultural, conforme Hepburn (2005, p.255). Essa formação para a diversidade requer o diálogo e o reconhecimento como instrumentos de negociação entre as diferentes vozes e culturas no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões sobre diversidade cultural na política curricular dos cursos de Pedagogia e nas implicações para a formação de professores parecem significar bem mais do que a busca pelo reconhecimento da multiplicidade de vozes na educação. Elas também representam resistência, destacada por Candau (2002, p.128), em dois sentidos: como a possibilidade de enfrentamento que uma identidade cultural desencadeia contra a homogeneização e a viabilidade de negociação nas relações de poder.

O currículo, como um lugar, um percurso pelo qual se formam identidades, conforme enfatizado por Silva (2001), pode representar um espaço de luta pela pluralidade. O currículo, ao representar que identidades possam ser moldadas ou possibilitar que identidades culturais possam ser evidenciadas ou excluídas, passa também a ser um dos alvos dessa resistência contra uma educação hegemônica ou monocultural.

A consciência dos significados que o currículo pode mostrar e a força que ele exerce sobre a formação é um dado que não pode passar despercebido por educador nenhum. A diversidade ao ser vista, prevista ou sonhada no currículo da formação de professores dos cursos de Pedagogia esboça ao mesmo tempo o descontentamento, a possibilidade de mudança, de diálogo entre diferentes perspectivas e a alternativa de democratização.

A diversidade ao ser também participação e preocupação na política curricular atual abre caminhos para que novos horizontes na educação possam ser alcançados, outras e novas culturas sejam percebidas e, além disso, para que novos professores possam ser formados. A formação docente deve rever seus conceitos, significados também a partir da pluralidade, de modo que formação de professores e a diversidade cultural sejam questões imprescindíveis e interrelacionadas.

No primeiro capítulo desta dissertação, os questionamentos sobre currículo e diversidade cultural mostraram que a educação muda ou se refaz porque existe movimento, pensamentos, estudos. Pensar sobre os estudos curriculares me fez perceber que a maneira de conceber o currículo se modificou. Hoje, é possível conceber o currículo do ponto de vista da diversidade, o que nem sempre aconteceu. Assim sendo, o currículo pode ser visto como um lugar controverso, ligado a relações de poder e marcado tanto pela dimensão política, quanto por embates e lutas sociais (SARAIVA, 2010). A mobilização dos seres humanos pode mexer com estruturas consideradas imutáveis durante muito tempo. Assim, o currículo pode ser

alterado através da mobilização pelos professores, pelas entidades e pelas relações de interesse, até mesmo por aquelas que se distanciam dos motivos educativos, como as comerciais, por exemplo.

No segundo capítulo, ficou o entendimento de que as perspectivas apontadas pelas DCNs para o curso de Pedagogia fazem parte de questionamentos, lutas de professores, entidades, movimentos trilhados durante algum tempo. Os professores acadêmicos e os novos professores em formação percorrerão, a seu tempo, novas perspectivas, em suas trajetórias, se houver mobilização

Mesmo que não se perceba detalhamentos nos documentos oficiais para o currículo de Pedagogia ou elementos sobre a pluralidade, há uma perspectiva. O currículo, mesmo que de forma prescritiva, hoje, pode ser evidenciado como um currículo modificado pelas diferentes visões que se tem dele.

Apesar das DCNs não apresentarem um discurso muito clareador sobre a relação entre formação docente e diversidade cultural, conforme percebido nas novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, há evidências da diversidade cultural como uma preocupação importante no processo de formulação curricular e também na formação para o exercício da docência. O oficial, através das DCNs, aponta para novas perspectivas.

As indagações sobre como a diversidade vem se evidenciando no currículo dos professores mostrou, ademais, a maneira como ele está sendo construído. A política curricular atual, desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação, manifesta a tendência que está presente na sociedade, a hibridização. Neste caso, lida-se com a hibridização de concepções, de teorias e de discursos num mesmo tratado, revelando que a educação pode ser vista e construída com diálogo e negociação. Concordo, neste particular, com o posicionamento de Lopes (2005), ao destacar que as propostas das políticas de currículo se evidenciam num híbrido de tendências críticas e pós-críticas.

Levo esse posicionamento também em relação ao que dizem as pesquisas de professores pesquisadores sobre currículo e diversidade ou multiculturalismo, que circulam nos meios acadêmicos. Elas apresentam um híbrido de tendências críticas envolvendo a conscientização política do currículo e também pós-críticas, abrangendo a noção não de um discurso, mas de discursos operantes e, conforme Silva (2001), de relações de poder que estão espalhadas por toda a rede social.

A configuração da política curricular por hibridismo teórico e de discursos desvela a presença da pluralidade de concepções nos novos currículos. Consequentemente, o híbrido cultural pode ser também questionado nas novas perspectivas das DCNs e no currículo de Pedagogia. Mesmo que timidamente, a presença da diversidade cultural no currículo de Pedagogia é consequência de uma longa trajetória de lutas e debates.

Dessa forma, currículo, hoje, ao despertar a visão de ser um lugar em que se manifestam diversas vozes, em que atuam diversas instituições e políticas, requer a compreensão da maneira que se apresentam as políticas curriculares como um lugar do múltiplo, do plural da diversidade. Há mistura de interesses. Há possibilidades de mudanças e debates.

No terceiro capítulo, percebo que a formação de professores para a diversidade cultural pode ser compreendida, primeiramente, a partir do espaço que a diversidade ocupa. Observei, através da análise de alguns currículos, que este assunto não se encontra de forma tão evidente nas disciplinas que compõem a parte obrigatória do currículo nos cursos de Pedagogia. A ênfase nestes assuntos ocupa um espaço que é flexível, ou seja, que pode ou não ser cursado, dependendo da oferta da disciplina pela instituição ou da escolha do aluno.

De qualquer forma, pode se considerar que a temática esboçada em disciplinas não necessariamente assegura o preparo do professor para a diversidade cultural. A diversidade pode perpassar o currículo através de eixos, módulos, ou através das formas mais criativas de elaboração, visto que as DCNs oferecem essa oportunidade através da flexibilização curricular concedida às IES.

Segundo Hepburn (2005, p.255), os cursos de formação específica que levam o nome de “Educação Multicultural” não são suficientes. Embasada em pesquisas realizadas no Reino Unido, a estudiosa comenta que uma educação multicultural está mais ligada às mudanças de atitudes. Adotando-se tal perspectiva, as disciplinas específicas sobre diversidade podem não assegurar uma formação comprometida com a pluralidade.

Pensar a formação de professores para a diversidade implica um olhar para além de simplesmente conteúdos. A didática deve ser revista de um ângulo em que os professores em formação possam compreender a educação além daquela educação em que cultura era somente a dominante. A didática deve ser ressignificada para contribuir para a construção de conhecimento, mas efetivamente para a mudança de atitude em relação à pluralidade, através dos textos culturais, da crítica, do estudo das raízes históricas dos conceitos, etc.

A formação do pedagogo para a diversidade implica também pensar a pluralidade em todos os âmbitos e abrangências da formação. A gestão, neste caso, pode ser concebida e trabalhada na perspectiva das diversas culturas. Ela pode ser um espaço não somente diálogo como pode promover o diálogo entre as culturas. Pode também dar espaço para culturas antes silenciadas, oportunizando que os educando interpretem criticamente questões socioculturais.

As discussões que permeiam a educação para a diversidade não se portam como receitas. Através das DCNs e nas discussões que lhe são relacionadas como as propostas da ANFOPE, se reconhece que há evidências. Os argumentos de como fazer uma educação plural partem das discussões, e, portanto as implicações para a formação de professores para a diversidade são ainda proposições, diálogos e incertezas que surgem através de algumas experiências e também de expectativas.

As sugestões para a formação de professores para a diversidade não determina a forma dessa educação. As consequências decorrem da mudança, na percepção do diferente, do que se pode fazer, pelo que se pode lutar, que espaço conquistar. A formação para a diversidade implica repensar a postura docente frente aos processos de homogeneização, conforme assegura Sommer (2006), é possibilidade de transgredir, ultrapassar o que se tem feito em relação à formação docente.

A formação de professores do curso de Pedagogia voltada para a diversidade cultural é possível. No entanto, essa possibilidade tem que ultrapassar os discursos, o prescritivo, o oficial. Ela tem que atingir profunda e significativamente a formação de professores através do processo educativo dos próprios profissionais em formação.

O currículo e as ações relacionadas, bem como a prática docente nos cursos de Pedagogia, precisam ser recontextualizados, pois necessitam estar afinados, atentos à pluralidade cultural. Precisam, além disso, serem ampliados para ir além da prática pedagógica no universo acadêmico.

Toda prática derivada da organização curricular, ou até mesmo do currículo como percurso que não é planejado, necessita estar sintonizada à existência de múltiplas vozes tanto em sua ação política quanto educativa. A didática deve ser direcionada para que os educandos possam perceber, reconhecer, criticar e dialogar na e com as diferentes realidades. A pesquisa precisa abranger cada vez mais temáticas sobre a própria diversidade, e fazer parte, não somente como investigação sobre os contextos dos alunos, mas como possibilidade de enfrentamento, de crítica.

Todas as implicações percebidas sobre a formação de professores para a diversidade levam a verificar que as mudanças, as ressignificações devem ir muito além do currículo, das disciplinas, da didática ou da prática pedagógica. Elas devem permear a e mudança de conceitos dos próprios indivíduos, de tal forma que a formação para a diversidade cultural pode começar na conscientização pessoal.

Deve-se acrescentar que a conscientização pessoal parece fazer parte de um ciclo: ela pode, através do currículo, da didática, ou seja, através do processo educativo, possibilitar que conceitos historicamente construídos sobre cultura sejam repensados e modificados. E, ao mesmo tempo, a conscientização dos indivíduos sobre o espaço da diversidade nas questões sociais, pode impulsionar a luta por espaços ainda não conquistados. Em ambos os casos, a diversidade necessita fazer parte de um processo de aprendizagem realmente significativo para que possa tomar proporções maiores nas relações entre os indivíduos e a sociedade.

A diversidade e a luta contra a exclusão não se constituem meramente como lemas de conteúdos de disciplinas acadêmicas, mas elas realmente existem e podem ser canalizadas. A diversidade tem que ser vista dentro da formação de professores como uma realidade da qual eles mesmos fazem parte. Assim, o currículo de Pedagogia pode, pois, representar:

[...] uma arena repleta de contestação, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, um terreno móvel no qual as culturas da escola e da rua se chocam e os professores, estudantes administradores escolares afirmam, negociam e, às vezes, resistem à forma como a experiência e práticas escolares são denominadas e realizadas. A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se continuem como indivíduos políticos. (GIROUX, 1997, p. 203).

A diversidade cultural não é somente conteúdo, é realidade. Uma base sólida no entendimento destas questões na formação de professores é indispensável. E as discussões, as lutas, as negociações trazem evidências do discurso de diversidade e apresentam novos horizontes, os quais permitem uma educação significativa, crítica em relação a tudo que diz respeito ao processo educativo, não somente em sala de aula, mas de forma geral, em todas as suas esferas.

Minha trajetória no mestrado como uma continuação da minha formação em Pedagogia mostrou que sempre há mudanças. Intencionais ou não, elas alteram o curso do que foi um dia proposto ou esperado e, neste aspecto, a mudança pode ser a saída do

descontentamento para novas apostas. A minha trajetória pessoal como currículo das experiências vividas me fez refletir sobre a possibilidade de formação de professores e a mudança, para que novas e melhores propostas possam ser alcançadas.

Ao finalizar essa dissertação, constato que o currículo é um dos lugares onde devemos expor nossas convicções ou lutar para que a seleção cultural inclua diversos elementos que deixa de fora. Penso nesse lugar e nas possibilidades do ser humano, ou na identidade dos pedagogos como impulso para que possam ultrapassar as barreiras, as exclusões sociais e culturais que há muito persistem nas sociedades.

É possível mudar o currículo. É possível investir numa formação de professores para a diversidade. Então, continuemos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BREZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcelo Soares Pereira; FREITAS, Helena Costa L; PINO Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional de educação. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p. 829-842. Outubro, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

_____, Márcia Ângela da Silva. A ANPED e o campo da diversidade cultural. Iniciativas e contribuições recentes. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n.1, p. 9-20, jan/ jun 2009.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Paulo Marcos da. Política educacional, ensino superior público & pesquisa acadêmica: um jogo de xadrez encassinado. *Espaço Pedagógico*, v. 13, 2006.

ANFOPE. *Embate entre projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares*. Documento final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000.

ANFOPE. *Políticas Públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de Ensino superior*. Documento final do XII encontro. Brasília, 11-13 ago. 2004.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p.99-116, jul/dez, 2001.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, v. 30, n.106. Campinas jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://scielo.br.php>>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

BIANCH, José João Pinhaços de. *A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parecer CNE/CES n° 776/1997. Orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parecer CNE/CP n° 9/2001. Trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Parecer CNE/CP n° 27/2001. Dá nova redação ao parecer CNE/CP n° 9/2001, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Parecer CNE/CP n° 28/2001. Dá nova redação ao parecer CNE/CP n° 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____, Parecer CNE/CES 67/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e, direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____, Portaria SESU/MEC 146/03/98. Resolução CNE/CP n° 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____, Parecer CNE/CES 67/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação e, direito, ciências econômicas, administração, ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e design. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Renato J; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 113-126. 2000.

_____, Ana, Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. *In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. Niterói: Intertexto, p. 63-77, 2001a. (Cadernos PENESB nº 3).

_____, Ana. Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*. n. 77, v. 22 Campinas dez. 2001 b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

_____, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de educação*, n. 21, set/out/Nov. 2002.

_____, Ana. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n. 1, p. 17-30, jan/jun. 2008a.

_____, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16. n. 59. abr./jun. 2008b.

_____, Ana; JANOÁRIO, Ricardo de Souza; OLIVERIA E SILVA, Rita de Cássia de. *Formação do docente multicultural: possibilidades e tensões*. GT – 8 Formações de Professores. Agência financiadora CNPq, 31 reuniões anual, 2008c. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/1trabalho>>. Acesso em: 03 jun. 2010.

CANDAU, Vera Maria. (org.). *Sociedade Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, Vera Maria. Intercultura. *Grifos*, Chapecó: Argos, 2003.

_____, Vera; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação e Sociedade*. [on line] v.27, n.95. Campinas maio/ago. 2006. Disponível em: <[http:// WWW.scielo.br/scielo. php?](http://WWW.scielo.br/scielo.php?)>. Acesso em: 03 mar. 2010.

_____, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

CARVALHO, Celso; MONFREDINI, Ivanise. A formação docente nas licenciaturas no ensino superior “mercantilizado”. *Espaço Pedagógico*, v. 13, p. 88-103, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação. *Educação e Sociedade*. v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo/br.php>>. Acesso em: 07 mar. 2010.

COSTA, Marisa Vorreber (org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação: um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira (org.). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ulbra, 2005.

CORAZZA, Sandra Maria. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*. v. 24, n. 82, Campinas, abr. 2003, disponível em: <<http://www.scielo.br.php>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Espaço Aberto*. mai/jun/jul/ago, nº 8, 1998.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988b.

_____, Pedro. *Pobreza política*. São Paulo: Cortez, 1988c.

_____, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991, 119p.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentido da prática nas políticas do currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n2, PP. 79-89, jul/dez 2009.

_____, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade* v. 24, n. 85. Campinas, dez/2003.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: idéias para fomentar o debate. *Educação e Sociedade* v. 30, n9 Campinas set/dez, 2009.

DOMINGOS, Fernandes. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006.

EVANGELISTA, Olinda, MORAES, Maria Célia Marcondes, SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro DP & A, 2002, 144p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. mai/ago, 2003. n° 23. *Grifos*, Chapecó: Argos, 2003. p. 17-48.

_____, Reinaldo Matias. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*. mai/jun/jul/ago. 2001. p. 115-126.

FRANCO, Maria A. Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. v. 37, n. 130. São Paulo. jan./abr. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, Maria. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: A propósito de “Consumindo o outro”. In: MARTINS, Liliana Gonzaga de Oliveira; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. *Ensino Superior*

na América Latina e a globalização da racionalidade capitalista. *Espaço Pedagógico*, v.13, p. 23-37, 2006.

GERALDI, Corinta M. G. "Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". *Proposições*. FE/ UNICAMP, v. 5, nº 3 [15], p. 111-133.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Henry A. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 175 p.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 2, nº 22, 1997, p. 16-46.

HEPBURN, Mary A. O multiculturalismo, as mídias e a educação. In: DELORS, Jaques (org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. *Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. *Educ. Soc.*, v. 23 n. 80, p. 386-400. ISSN 0101-7330. 2002.

_____, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualizações e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005.

_____, Alice Casimiro. Discursos na política do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. A onde vai a educação pública brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. *Currículo sem Fronteira*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez. 2006.

MARCON, Telmo. Multiculturalismo, intercultural e políticas educacionais. *Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p 7-19, jul./dez. 2009.

_____, Telmo. Desafios da Educação Intercultural. *Grifos*. Chapecó: Argos, 2003. p 49-68.

_____, Telmo; AGOSTINI, Camila; PICOLO, Kéllen Fibrans; LOSS, Léia Mara. Cultura e currículo: Desafios para a educação básica. IN: ASSUMPÇÃO, Eracilda de; COSTA, Marinês Ulbriki. *Organização Curricular da educação básica*. Frederico Westphalen: URI, 2006.

MARIN, José. Dimensión histórica de La perspectiva intercultural, educación, estado y sociedade. In: MARCON, Telmo (org.). Dossiê educação intercultural. *Grifos*, Chapecó: Argos, 2003. p. 69-88.

MARTINEZ, María Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU (org.). *Sociedade, Educação e Culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos. Hibridismo e Currículo: ambivalências e Possibilidades *Currículo sem fronteiras*, v.7, n. 2, p. 185-201, jul/dez. 2007.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____, Peter. *A vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____, Peter. A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. *Revista Pátio*, ano 2, n. 6, p. 24-33, 1998.

MERRELL, Floyd. Lógica e razão, diálogo aberto, tolerância e intolerância. In.: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MARCON, Telmo. *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo, 2006.

MICHAELIS. Dicionário Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Papyrus, 1990.

_____, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18. set/out/nov/dez. 2001.

_____, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

_____, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. MEC. *Indagações sobre o currículo no ensino fundamental*. Boletim 17, set. 2007.

MELLO, Josefina Carmem Diaz; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conhecimento didático pedagógico como horizonte de formação: análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.113-132, Jul/Dez. 2009.

NISKIER, Arnaldo. *LDB: A nova Lei da Educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Emílio Celso de. *Currículo Recomendado, Ensinado e Aprendido: o currículo de matemática de ensino municipal de São Paulo*. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Claudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25. jan/fev/mar/abr. 2004.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais*. São Paulo: Porto, 2000.

PEDRA, José Alberto. *Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conhecimento*. p. 23-29. In: Em aberto, Brasília, ano 12. n. 58, abr/jun. 1993.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.169-184, jul/dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito e a educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso (org.). *Educação e Ensino: constatações, inquietações e proposições*. Santa Maria: Pallotti, 2000. 183 p.

_____, Oswaldo Alonso. A relação teoria e prática na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. Sinaes: do documento original à legislação. *Espaço Pedagógico*, v. 13, p. 104-121, 2006.

SACRISTÁN. J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). *Territórios Contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Perez. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Armed, 2000. p. 119-148.

SANFELICE, José Luís. Apresentação. IN: ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANPAIO, Maria da Marcês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

_____, Torres Jurjo. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. *Currículo sem fronteiras*. n.1, p. 51-80, jan/jun. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reinventar a teoria crítica: Inventar a emancipação social*. Boitempo: 2007.

_____, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Novas abordagens no campo do currículo. p73-74 In: *Em aberto*, Brasília, ano 12. n. 58, abr/jun. 1993.

SANTOS, Cláudia Araujo dos. Formação de Professores para a Diversidade Cultural: realidade ou utopia? *Educação*. Porto Alegre, ano XXII, n. 3, p. 537, set/dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Novas abordagens no campo do currículo. p. 73-74. In: *Em aberto*, Brasília, ano 12. n 58, abr/jun. 1993.

SARAIVA, Sabine. A política curricular no Brasil: entre a valorização da diversidade cultural, considerações das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. *Revista eletrônica de educação*, v. 4, n. 2, nov. 2010.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Demerval. *Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. Docência: (dês) montagens e possibilidades para transgredir. IN: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). *Educação e cultura contemporânea: articulações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A produção intelectual Brasileira sobre currículo a partir dos anos 80*. P 116-129 In: *Em aberto*, Brasília, ano 12. n. 58, abr/jun. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Manuel Antônio Ferreira. A educação num contexto de Hegemonia ideológica neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p. 206 – 242, jan/jun. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Silveira (org.). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Ulbra, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo*. 2004.

Disponível em: <<http://www.caef.cds.ufsc.br/exneef/band/dir/celi.rtf>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A recontextualização por hibridismo na prática pedagógica. *Currículo sem fronteira*, v. 9, n. 2, p. 133-148, jul/dez. 2009.

UFAL. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia*. Maceió, 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil dos Jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.

S729c Souza, Alessandra Genro de
Currículo de pedagogia: discursos e implicações na formação de
professores para a diversidade cultural. / Alessandra Genro de Souza. –
Passo Fundo, 2011.

108.: il. ; 21 x 29,7 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação.
Universidade de Passo Fundo, 2011.

“Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon”.

1. Currículo - Pedagogia. 2. Diversidade cultural.

I. Marcon, Telmo. II. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Denise Escobar Copello CRB10/1676