

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO DE
SÃO LUÍS:**
a formação multicultural em foco

São Luís
2013

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO DE
SÃO LUÍS:**
a formação multicultural em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de
Moraes

São Luís
2013

Vilhena, Raul Germano de Sousa

O curso de Pedagogia em uma instituição de ensino público de São Luís: a formação multicultural em foco / Raul Germano de Sousa Vilhena. – São Luís, 2013.

189 f.: il.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Pedagogia – Currículo 2. Multiculturalismo 3. Professores – Formação
I. Título

CDU 378.016 (812.1)

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA

**O CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICO DE
SÃO LUÍS:
a formação multicultural em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)
Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Maria Alice Melo (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (Examinadora)
Doutora em Currículo, Ensino e Política Educacional
Universidade Federal da Paraíba

A minha esposa, Socorro, e aos meus filhos,
Thallisonn e João Gabriel, “nós somos do
tecido de que são feitos os sonhos” (William
Shakespeare).

AGRADECIMENTOS

Tempos difíceis, de perdas e recomeço, mas se Deus não me permitisse o êxito, em vão seria o esforço (Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu – Eclesiastes 3:1).

Aos meus pais, José Ribamar Alves Vilhena e Maria Jesuíta de Sousa Vilhena, fatigados da vida, consumidos pela morte, cuja única vitória foi privá-los desta alegria, pelo amor, exemplo e dedicação (Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele – Provérbios 22:6).

Aos meus irmãos, Hέλvio, Guilhermina, Lúcia, Alga e Iara Liz (*in memoriam*), dispersos como sementes nos campos da existência (O prazer do amor é amar e sentirmo-nos mais felizes pela paixão que sentimos do que pela que inspiramos – François de La Rochefoucauld).

Aos meus sogros Benedito Ivan Câmara Costa (*in memoriam*) e Maria Lopes Costa, pela acolhida, carinho e incentivo em todos os momentos. (Estou convencido das minhas próprias limitações e esta convicção é minha força – Mahatma Gandhi).

A Edvalber Alves, Lorena Luiza Bertrand Pinto, Mauro Rogério Maranhão Pinto, Maria Anunciação Oliveira Passos, Higino Anderson Nunes Teixeira Moreira, Clemil José de Araújo, Jorge Estevam Nascimento Filho, Marcos Elias Cláudio de Araújo, Êuler da Veiga Dias, José Ulisses Catunda Sampaio, Daniel Rocha de Freitas, Deraldo Adolfo do Nascimento, Avelino da Silva, Vicente Férrer Nascimento Pinto Rocha, Wagner Eduardo Lisboa Cunha Ewerton e Alio Alfredo de Souza (*in memoriam*), quando a vida tornou-se árida, fizeram-me ver toda a beleza do mundo (O amigo: um ser que a vida não explica / Que só se vai ao ver outro nascer / E o espelho de minha alma multiplica – Vinicius de Moraes).

Ao pesquisador Carlos Orlando Rodrigues de Lima (*in memoriam*), pelo seu legado de humildade e sabedoria, com a mais profunda saudade (A amizade não conhece o esquecimento – Adágio português).

A José Augusto Silva Oliveira, Walter Canales Sant'ana, Marilda de Fátima Lopes Rosa, Cleia Maria Lima Azevedo, Josemar Nogueira Silva, Paulo Roberto de Jesus Silva e Elvis Amsterdã do Nascimento Pachêco, nos poucos encontros, o sabor da felicidade (As mãos que ajudam são mais sagradas do que os lábios que rezam – Madre Teresa de Calcutá).

A Joaquim Benedito Barbosa Gomes, pelas lições de independência (*Dura lex, sed lex* - A lei é dura, mas é a lei).

A Zumbi dos Palmares, João Cândido Felisberto, Galdino Jesus dos Santos, Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta), Bertha Lutz, Luiz Roberto de Barros Mott e Arthur Bispo do Rosário, imoral é a miséria e a discriminação entre os homens (Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador – Ditado africano).

A minha orientadora Lélia Cristina Silveira de Moraes, por sua competência, coerência e direcionamento comedido (A gratidão de quem recebe um benefício é bem menor que o prazer daquele de quem o faz – Machado de Assis).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o meu respeito e admiração (Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda – Paulo Freire).

Aos sujeitos da minha pesquisa, pela contribuição e confiança (As dificuldades são como as montanhas. Elas só se aplainam quando avançamos sobre elas – Provérbio japonês).

*“Amor é vida; é ter constantemente
Alma, sentidos, coração – abertos
Ao grande, ao belo, é ser capaz d’extremos,
D’altas virtudes, té capaz de crimes!
Sentir, sem que se veja, a quem se adora,
Compreender, sem lhe ouvir, seus pensamentos,
Segui-la, sem poder fitar seus olhos,
Amá-la, sem ousar dizer que amamos,
E, temendo roçar os seus vestidos,
Arder por afogá-la em mil abraços:
Isso é amor, e desse amor se morre!”
(Se se morre de amor – Gonçalves Dias).*

Socorro, Thallisson e João Gabriel perdoem-me pela “ausência”, loucura e sacrifício (Todas as flores do futuro estão contidas nas sementes de hoje – Axioma chinês).

RESUMO

Constitui-se objeto de estudo desta pesquisa a formação no curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), visando à análise dessa formação na perspectiva de capturar a dimensão multicultural em seu currículo. Consideram-se os limites e os potenciais multiculturais da proposta curricular para a formação do pedagogo e a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a perspectiva multicultural no curso. Busca-se identificar no Projeto Político-Pedagógico os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças e superação de atitudes discriminatórias. Trata-se de uma investigação qualitativa com a utilização de revisão bibliográfica, técnicas de análise documental e entrevista semiestruturada, apresentando questões específicas para cada categoria de análise. O trabalho realizou-se no âmbito do CECEN, com entrevistas envolvendo oito professores, o coordenador e oito alunas regularmente matriculadas no último período do curso. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de vários autores, dentre os quais se destacam: Moreira (2001, 2005, 2008); Giroux (1986, 1993, 1997); Hall (2003); McLaren (1997, 1999); Gimeno Sacristán (1995); Silva (2010); Lopes (2008); Lopes e Macedo (2002, 2011); Freire (1977, 2000, 2009). Confirma-se, com os resultados, que a formação no curso de Pedagogia procura desenvolver habilidades compatíveis com os interesses e necessidades sociais, entrelaçando aperfeiçoamento individual com aspectos desejáveis de cidadania plena. Constata-se a existência de críticas à efetivação da proposta curricular, especialmente no tocante à dinâmica interdisciplinar, apreendida como resultante da iniciativa pontual de alguns professores. Observa-se nos dispositivos legais vigentes a imposição de limites quanto à elaboração/adequação de novos projetos pedagógicos e, na organização curricular por disciplinas, as restrições ao debate de temas como o multiculturalismo. Identifica-se o potencial da proposta na flexibilização curricular e na autonomia conferida aos professores para atuarem em prol do desenvolvimento multidimensional do educando num contexto excludente, mas passível de transformações. Verifica-se que a construção de práticas pedagógicas que contemplem a diferença é um dos elementos da proposta. Embora não esteja prescrito no currículo, a pesquisa revelou que o curso viabiliza a abordagem multicultural, porém de forma ainda individualizada.

Palavras-chave: Pedagogia. Currículo. Multiculturalismo. Formação de professores.

ABSTRACT

The object of this paper is the graduation on Pedagogy at the Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), aiming to analyse this training in order to capture the multicultural dimension in the curriculum. It is considered the limits and potential of the multicultural curriculum for the pedagogue training and the perception of the subjects about the multicultural perspective on the course. It is imperative to identify in the Political-Pedagogical Project the theoretical and methodological fundaments that guide the construction of pedagogical practices attentive to differences and overcoming discriminatory attitudes. This is a qualitative research using literature review, document analysis techniques and semi-structured interview, with questions specific to each category of analysis. The work was performed under CECEN, involving interviews with eight teachers, the coordinator and eight students regularly enrolled in the final semester. The research was based on studies of several authors, among which we highlight: Moreira (2001, 2005, 2008); Giroux (1986, 1993, 1997); Hall (2003); McLaren (1997, 1999); Gimeno Sacristan (1995); Silva (2010); Lopes (2008); Lopes and Macedo (2002, 2011); Freire (1977, 2000, 2009). It is confirmed, with the results, that training in pedagogy course seeks to develop skills compatible with the interests and social needs, intertwining individual improvement with desirable aspects of citizenship. It was found that there is criticism to the effectiveness of the curriculum, particularly regarding dynamic interdisciplinary, seized as a result of the timely initiative of some teachers. It is observed in the existing legal provisions imposing limits on the development / adaptation of new educational projects and curricular organization by disciplines, restrictions on debate topics such as multiculturalism. The potential of the proposed is identified in the curricular flexibility and the autonomy given to teachers to work towards the multidimensional development of the student in a exclusionary context, but subject to change. The construction of pedagogical practices that address the difference is one of the elements of the proposal. Although not stated in the curriculum, the survey revealed that the course enables the multicultural approach, however in an individualized form.

Keywords: Pedagogy. Curriculum. Multiculturalism. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa.....	26
Quadro 2 - Bases legais do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.....	99
Quadro 3 - Perfil dos Educadores participantes da pesquisa.....	106
Quadro 4 - Disciplinas do curso de Pedagogia que, segundo os entrevistados, contemplam a temática multicultural	132

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CESB	Centro de Estudos Superiores de Bacabal
CESC	Centro de Estudos Superiores de Caxias
CESI	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CESSF	Faculdade Santa Fé
CESSIN	Centro de Estudos Superiores de Santa Inês
CESTI	Centro de Estudos Superiores de Timon
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
COC	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONJUR	Consultoria Jurídica
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
DFPEB	Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FACAM-MA	Faculdade do Maranhão
FACEMA	Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão
FACIMP	Faculdade de Imperatriz
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAESF	Faculdade de Educação São Francisco

FAI	Faculdade do Vale do Itapecuru
FAMA	Faculdade Atenas Maranhense
FAP	Faculdade do Baixo Parnaíba
FATEH	Faculdade de Teologia de Hokemãh
FESM	Faculdade de Engenharia Souza Marques
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FFPEM	Faculdade de Formação de Professores para o Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FPE	Fundo Perpétuo de Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FTC SALVADOR	Faculdade de Tecnologia e Ciências Salvador
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IESF	Instituto de Ensino Superior Franciscano
IESM	Instituto de Ensino Superior Múltiplo
IESMC	Instituto de Ensino Superior Miguel de Cervantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Imposto Sobre Produtos Industrializados
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NIESP	Núcleo Interdisciplinar em Educação Especial
NSE	Nova Sociologia da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PASES	Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNGrad	Plano Nacional de Graduação
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Castelo Branco
UCLA	Universidade da Califórnia, Los Angeles
UEEC	Unidade de Estudos de Educação de Caxias
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UemaNet	Núcleo de Tecnologias para a Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNDB	Universidade de Ensino Superior Dom Bosco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEUMA	Universidade do Ceuma
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade de Santo Amaro
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITINS	Universidade do Tocantins
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
WASP	<i>White Anglo-Saxon Person</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Percurso metodológico	23
1.2	Estrutura da dissertação	30
2	CULTURA E MULTICULTURALISMO: (re)pensando uma concepção inclusiva	32
2.1	Cultura: desconstruindo a relação de submissão	33
2.2	Multiculturalismo e as demandas da diferença	43
2.3	Currículo multicultural: uma alternativa viável para a universidade	49
3	CURRÍCULO COMO CAMPO DE FORÇAS: as possibilidades de construção de uma perspectiva multicultural	52
3.1	Teorias do currículo: aproximações com as questões do multiculturalismo	52
4	O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES	80
4.1	Os programas atuais de formação docente para a Educação Básica no Brasil: algumas considerações	86
4.2	O curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior pública do estado do Maranhão	95
5	O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: percepções dos sujeitos	104
5.1	A concepção de educação sob a óptica dos sujeitos da pesquisa	108
5.1.1	Os enunciados dos sujeitos da pesquisa sobre os eixos teórico-metodológicos que orientam o curso de Pedagogia	113
5.1.2	Valorização do saber geográfico localizado versus avaliação nacional: uma questão de política cultural?	117
5.1.3	A constituição das propostas curriculares na percepção dos entrevistados: temas atuais	122
5.1.4	A proposta de formação: os avanços, os limites e os problemas do curso na voz dos sujeitos da pesquisa	127
5.2	As revelações sobre a concepção de cultura	130

5.3	O curso de Pedagogia: conexões entre Currículo e Multiculturalismo na visão dos sujeitos da pesquisa	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	166
	ANEXOS	181

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior ainda se ressentida de estudos que se voltem para a questão curricular. Em 2005, Antônio Flávio Barbosa Moreira já constatava a carência de investigações que nos possibilitassem melhor compreensão das especificidades envolvidas no planejamento e desenvolvimento de currículos na universidade. Para o autor, os estudos sobre currículos do ensino superior são pouco numerosos. Entretanto, aqueles dos demais níveis de ensino têm sido contemplados com frequentes pesquisas. Neste trabalho, abordamos o currículo do curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), objetivando elucidar até que ponto contribui para a formação de professores numa perspectiva multicultural.

Para atingir o nosso objetivo procuramos, inicialmente, apreender o Multiculturalismo a partir da análise do próprio conceito de cultura. O homem aprende a ser homem com outros homens, em dado momento histórico, apropriando-se da cultura a que tem acesso. Embora os seres humanos possuam cultura e a transmitam às gerações seguintes, nem todos possuem a mesma cultura. A cultura é, ao mesmo tempo, produto do homem e um fator de humanização.

A cultura é dinâmica. Transformações culturais podem ocorrer de forma lenta, resultantes do próprio sistema cultural, ou bruscamente, em virtude de uma “dramática situação de contato” (LARAIA, 2001). Nesses processos, vestígios se perdem, outros se adicionam. As transformações provocadas pelo contato de um sistema cultural com outro, frequentemente, geram resistência, o que nem sempre representa desvantagem. Contudo, no contexto das relações socioculturais, apoiados por valores coletivos e individuais, tem insurgido uma crença rígida e demasiadamente simplificada: o estereótipo. Outro fenômeno sociologicamente crucial é o preconceito, que Johnson (1995, p. 93) define como “atitude cultural positiva ou negativa dirigida aos membros de um grupo ou categoria social”.

O preconceito cultural é um problema contemporâneo, especialmente no Brasil, cuja população é majoritariamente miscigenada. Conforme o Censo Demográfico 2010 do IBGE¹, dos 191 milhões de brasileiros, 91 milhões se classificaram como brancos (47,64%), 97 milhões como pretos e pardos (50,78%), e 2,817 milhões como amarelos e indígenas (1,48%). Destacamos que foi a primeira ocasião em que um Censo Demográfico registrou

¹ No Brasil, os censos demográficos são realizados a cada dez anos.

uma população branca inferior a 50% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011a).

Forquin (1993, p. 10 e 12) compreende a transmissão cultural da educação como um “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Logo, nada mais coerente que expandir o acesso a informações referentes à diversidade da nação brasileira e à recriação das identidades, provenientes das relações étnico-raciais. Além do mais, se cultura é o conteúdo que se compartilha na educação como algo “que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”, como os alunos de diversas etnias estão se constituindo enquanto sujeitos? Suas expressões culturais estão sendo valorizadas?

Nessa conjuntura de diversidade, a educação intercultural é extremamente importante nos processos de inclusão social, democratização escolar e desenvolvimento das potencialidades humanas. McLaren (1997) nota que os multiculturalismos² liberal e conservador ostentam que vivemos em uma cultura comum, igualitária. Porém, dentro de uma

democracia pluralista, os grupos privilegiados ocultam suas vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não-situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e orientação sexual (McLAREN, 1997, p. 77).

O mundo globalizado impõe um saber universal. Por esse motivo, a sociedade contemporânea exclui a diferença e, muitas vezes, induz à posição etnocêntrica, que estabelece determinada etnia ou grupo cultural como centro de tudo, acima de tudo, referencial para tudo, constituindo-se gerador de sentimentos xenófobos, com práticas de assimilação e de rejeição total de culturas (suas duas vertentes). É necessário transformar essa realidade, especialmente no âmbito escolar. Mas, para transformar, é imperativo investigar, sendo necessário, inicialmente, conhecer a realidade atual.

É crescente a discussão em torno do curso de Pedagogia, de tal forma que, em muitas universidades da América Latina, o curso de formação de educadores é denominado de

² Segundo McLaren (1997) e Canen e Moreira (1999), multiculturalismo é um termo polissêmico que envolve desde posturas de assimilacionismo cultural até perspectivas mais críticas de construção das diferenças e desafio a estereótipos. Canen e Moreira (2001, p. 66) afirmam que: “O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais”. Hall (2003, p. 52) vincula tal terminologia às “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiculturalidade gerados pelas sociedades multiculturais. É normalmente utilizado no singular significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta estratégias multiculturais”.

Ciências da Educação e não Pedagogia. Conforme Saviani (2008), Giovanni Genovesi (1999), em seu livro *Pedagogia: da empiria em direção à ciência*, afirma que, na Itália, os estudos pedagógicos passaram da pedagogia às ciências da educação. O pesquisador brasileiro acrescenta que, nessa obra, Genovesi (1999) também aborda a ambiguidade do termo, apresenta as culpas dos pedagogistas e admite que a pedagogia é somente uma das ciências da educação, ainda que ocupe um lugar particular e decisivo.

Houssaye et al. (2004), no *Manifesto a favor dos pedagogos*, consideram que a pedagogia além de legítima é um saber legítimo e que a formação pedagógica deve ser construída em torno desses saberes legítimos e específicos. Conforme os citados autores, a questão que paira sobre a pedagogia não é a de resgate, mas a de respeito. Partindo do artigo de Gilles Ferry que, em 1967, proclamava o fim da pedagogia, Söetard (2004) defende a pedagogia como ciência da educação e avalia sua atual contribuição para as ações e as deliberações do educador no seu cotidiano. Por outro lado, Houssaye (2004) analisa o sentido epistemológico da pedagogia como a confluência mútua e dialética da teoria e da prática educativas que se efetiva em uma mesma pessoa, o pedagogo.

É a partir dessa relação (teoria-prática) que a pedagogia se desenvolve, às vezes como teoria dessa prática, em outros casos, como a expressão por meio da qual tal prática se organiza (SAVIANI, 2007).

Embora verifiquemos a ampliação do campo de atuação profissional para o pedagogo, como consequência de novas demandas sociais, não podemos negar que o desenvolvimento do curso de Pedagogia no país é marcado por inúmeros impasses, notadamente quanto à identidade do próprio curso, suas funções e estrutura curricular.

O próprio termo currículo é um campo de disputas e de conflitos, um “território contestado [...] no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores” (MOREIRA, 2005, p. 16).

O currículo é uma questão complexa, envolve as concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação, desejadas para determinada realidade. Consequentemente, “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7 e 8), tampouco, um conceito, mas uma construção sociocultural.

Os estudos sobre currículo partem do momento em que se tentava responder questões essenciais sobre os fins e os contornos da escolarização³ de massas. Nessa conjuntura, John Franklin Bobbitt (1876-1956) sugeriu uma escola que funcionasse de forma semelhante a qualquer outra empresa comercial ou industrial, ou seja, o sistema educacional deveria ser capaz de explicitar exatamente os resultados desejados, os métodos para obtê-los e os mecanismos de mensuração que permitissem indicar se eles foram alcançados (SILVA, 2010). Essa orientação iria constituir a base das teorias tradicionais. Entretanto, a perspectiva de Bobbitt, apenas aparentemente, conferia à educação um status de atividade científica, mas não passava de atividade burocrática, baseada no estabelecimento de padrões definitivos para os múltiplos produtos educacionais. Ainda no século XX, essa perspectiva seria consolidada por Ralph Tyler e sofreria a concorrência de outras vertentes consideradas mais progressistas, como aquela liderada por John Dewey.

Após o período de influência das teorias tradicionais, começa uma onda teórica crítica, envolvendo a problemática de ideologia, poder, reprodução, classe social e resistência. Enquanto as perspectivas tradicionais tinham como ênfase a questão “como ensinar?”, pois “o que ensinar” já estava definido, as teorias críticas questionam exatamente o conhecimento materializado no currículo. O currículo está impregnado pelas relações sociais de poder, tendo uma performance determinante na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. Sua ação é ideológica, política, de transmissão e manutenção da ideologia dominante. Silva (2010) observa também que, com as teorias críticas, aprendemos que o currículo é uma construção social. Dessa forma, alguns conhecimentos são contemplados no currículo e outros não. Segundo o autor, a questão fundamental não é saber “quais conhecimentos *são* válidos?”, mas “quais conhecimentos são *considerados* válidos?”.

Ainda que estabeleça certa continuidade com a tradição crítica, as teorias pós-críticas ampliam o mapa do poder, descentrando-o e incluindo outros processos de dominação que perpassam toda a rede social e que estão situados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Assim, conforme Silva (2010), as teorias pós-críticas compreendem as conexões entre currículo e multiculturalismo, relações de gênero, pedagogia feminista, dinâmicas

³ McLaren e Leonardo (1999, 214) compreendem que “o processo de escolarização reflete o conceito de Platão de *idiopragein*, que é o processo de harmonizar os talentos e interesses dum indivíduo com as necessidades da comunidade social total ou mais ampla. Cada pessoa recebe seu lugar na sociedade, de modo que quanto melhor for a adequação, mais saudável será o estado. O propósito social do ensino é produzir *idiopragein* (Blacker). Para isso Platão percebeu ser necessário que ‘guardiães’ seletos perpetuassem a ‘nobre mentira’ de que algumas pessoas são inerentemente superiores às outras [...]”.

étnicas e raciais, teoria *queer*, pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, Estudos Culturais.

Nos últimos anos, tornou-se mais evidente a importância do debate sobre a representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, inclusive no educacional. Assim, o multiculturalismo⁴ expressa a afirmação de subjetividades dos grupos socialmente marginalizados, assumindo também a condição de movimento de luta política das formas culturais minoritárias.

Da mesma forma que existem sociedades multiculturais distintas, há diversos multiculturalismos e, apesar da sua relevância, cresce também a oposição a suas ideias e às práticas pedagógicas delas resultantes. Por um lado, configurando-as como modismos e, por outro, imputando falta de efetividade. Assim, pode-se depreender que o multiculturalismo não interessa a todos, pois desestabiliza as relações e as convenções sociais (GONÇALVES; SILVA, 2004).

Mesmo que não se constitua um fenômeno novo, o multiculturalismo, como movimento legítimo de reivindicação, intensificou-se nas últimas décadas. Hall (2003) evoca o caso britânico, afirmando que várias cidades transformaram-se em comunidades multiculturais, o que levou à diferenciação dos imigrantes tendo-se por base as suas origens. O autor explica que, na Grã-Bretanha, o termo raça é aplicado aos afro-caribenhos e etnicidade aos asiáticos. Distinção análoga poderia ser empregada com relação aos afro-descendentes e silvícolas brasileiros. Ressaltamos que o Brasil surgiu do contato entre diferentes culturas; entretanto, com predomínio inicial da cultura europeia e negação de sua condição híbrida, multicultural.

É no enfoque do Multiculturalismo Crítico⁵ que as relações entre cultura e poder emergem, desafiam preconceitos, abrem espaço às vozes culturais silenciadas pelas práticas pedagógicas de outros currículos e promovem um horizonte transformador.

Para Moreira (2001, p. 85), mesmo que não queiramos, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. O autor assegura que esse é o pensamento de Kincheloe e

⁴ Cabe ressaltar que o vocábulo “multicultural” traduz qualidade e relaciona-se com características sociais e problemas de governabilidade em sociedades onde convivem múltiplas comunidades culturais; enquanto que “multiculturalismo” expressa condição substantiva e abordagens pertinentes a políticas e estratégias utilizadas na administração de problemas de diversidade oriundos das sociedades multiculturais (HALL, 2003).

⁵ Além dessa perspectiva, McLaren (1997) identifica, ainda, três outras vertentes do Multiculturalismo: o Conservador ou Empresarial, o Humanista Liberal e o Liberal de Esquerda. Ressalta-se que a tendência na qual o autor se situa é a que ele mesmo denomina de multiculturalismo crítico de 1997 e, mais recentemente, multiculturalismo revolucionário, de 2000. Hall (2003) adiciona à lista de McLaren o multiculturalismo comercial, o pluralista e o corporativo.

Steinberg, para quem a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde, e acrescenta: “Ela de fato existe, está entre nós [...]. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la; ela permanece independentemente de nossas respostas e de nossas relações”.

A realidade da nossa sociedade justifica o desenvolvimento de uma prática “reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 36). Esse campo teórico e prático deve preocupar-se também com questões como opressão e discriminação cultural que aparecem como aspectos indissociáveis do mundo globalizado.

Na construção deste trabalho, interessamo-nos igualmente pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e por outros dispositivos legais na medida em que contribuem para a nossa compreensão do problema.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) além de *expressar uma nova concepção de educação*⁶, causa um significativo impacto sobre o curso de Pedagogia, especialmente considerando seus artigos de nº 62, 63 (inciso I) e 64, como veremos a seguir.

Outro importante dispositivo legal é a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em especial quanto ao determinado nos parágrafos 1º e 2º do artigo 2º⁷.

Salientamos que a UEMA, onde funciona o curso de Pedagogia cujo currículo é objeto de nossa pesquisa, situa-se num universo de carências: o Maranhão figura entre os dez

⁶ *A LDB* 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 nas manifestações culturais” (Art. 1º); “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Art. 2º); e por princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Art. 3º). Também aborda, no Capítulo IV, do TÍTULO V, a Educação Superior, constituindo como sua finalidade o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996, não paginado).

⁷ Art. 2º/§ 1º 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 e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, não paginado).

estados com os piores indicadores sociais do país⁸. Todavia, optamos por apresentar alguns dados sociais e informações gerais da realidade maranhense não em um capítulo exclusivo, mas no desenvolvimento da própria dissertação.

O desafio do curso de Pedagogia reside na preocupação de viabilizar um projeto pedagógico que valorize a diversidade cultural. O foco nessa perspectiva se justifica pela importância do tratamento didático-metodológico com a diferença, parte essencial da formação profissional, que deve refletir tanto os progressos realizados nos campos científico e tecnológico, quanto os debates que têm dominado o cenário pós-moderno sobre a inclusão de ética, estética, direitos humanos, meio ambiente, cidadania, sexualidade, relações de gênero e, especialmente, multiculturalismo.

O germen do projeto de estudo que se consolida nesta dissertação está conectado a muitos momentos da vida universitária deste pesquisador, em especial àquele em que se destacava o entendimento inicial de currículo como um “plano de estudo”, uma sequência de disciplinas recomendadas para determinado curso e que, certamente, conduzem à formação. À época, com a criação de Zootecnia como um curso da área de Ciências Agrárias na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), discutia-se amiúde sobre o empobrecimento do curso de Agronomia. Verdadeiramente, o desligamento da ciência que estudava a produção animal da área agrônômica resultou na reforma curricular de Agronomia, com a consequente retirada de disciplinas. Assim, a antiga e conceituada Escola de Agronomia do Nordeste parecia estar ameaçada por outras faculdades que mantinham um “currículo eclético”.

Essas preocupações e indagações sobre o tema foram tomando forma e, ao longo do tempo, iriam alcançar outros aspectos, suscitados pela visão do professor de Parasitologia

⁸ O Maranhão detém o maior número de habitantes vivendo em condições de extrema pobreza: 25,7% da população, percentual três vezes maior que a média nacional que é de 8,5% (para conhecimento mais amplo da realidade social do País, ver *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*, informação demográfica e socioeconômica realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE). Por outro lado, o Maranhão, quarta unidade federativa mais populosa do Nordeste, é muito representativo da condição multicultural. As terras maranhenses, antes ocupadas por silvícolas, foram disputadas por franceses, portugueses e holandeses. Em consequência do intenso tráfico negreiro ocorrido no transcurso dos séculos XVIII e XIX, o Maranhão, atualmente, abriga mais de 700 comunidades remanescentes de quilombos o que corresponde à maior concentração quilombola do Brasil. O estado é também um dos mais miscigenados do país, com predomínio da população parda (68%). São Luís, capital maranhense, foi tombada como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Tambor de Crioula e o Bumba-meu-boi, manifestações da cultura popular, foram certificados como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Entre as diversas manifestações folclóricas podemos citar: Baião, Baião Cruzado, Careta (Reisado), Reis, Batuque de São Benedito, Roda de São Benedito, Cacuriá, Bambaê, Carimbó das Caixeiros, Jornada de São Gonçalo, Divino Espírito Santo, Quadrilha, Salambisco, Pastor, Serração da Velha, Terecô das Velhas, Baile de Caixa, Lelê, Lelê de Caixa (Forró de Caixa), Punga, Tamborinho, Tambor de Taboca e Danças (do Boiadeiro, do Caroço, do Pote, da Fita, do Leque, do Côco, de São Gonçalo, do Cangaceiro, do Lindô, do Lili e Portuguesa).

Animal que flexibilizou o conteúdo de sua disciplina levando em consideração a origem dos alunos e a realidade sanitária de onde pretendiam trabalhar. A própria UFPB estava propondo a construção curricular sob intervenção ativa dos atores participantes do processo. Esse plano aberto estaria materializando um propósito cujos resultados de aprendizagem a alcançar transcendiam a visão de uma estrutura engessada. O currículo atingia o status de algo adaptável, dinâmico.

Assim, a ideia foi sendo ampliada para a compreensão do currículo não somente como planificação, seleção de matérias e conteúdos, mas, também, como prática e contexto do diálogo entre os diversos protagonistas (agentes sociais, professores e alunos, entre outros). Embora tenha a participação de técnicos em sua definição, o currículo tem natureza política e filosófica e sua construção envolve intenções e saberes que cada cultura espera que seus cidadãos possuam. Nesse movimento, a noção de currículo alcançou o contexto das relações do ser social, transformando-se em instrumento transdisciplinar e formador de novos sujeitos, onde o ensino encontra a sua base principal na interação, com vistas a minimizar os mecanismos do poder e a possibilitar ao homem o olhar crítico da própria sociedade.

Mais tarde, ao concluir a especialização em Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras na UEMA, o currículo passou a ser visto sob nova perspectiva: estrutura facilitadora de oportunidades de aprendizagem no tempo e ritmo apropriados ao desenvolvimento de cada aluno (com deficiência ou possuidor de altas habilidades, portanto necessidades educacionais especiais). O currículo estaria alcançando, enfim, a diversidade. Não obstante, esta pesquisa procura contextualizar não a diversidade objeto da Educação Especial, mas a diversidade cultural.

A essa altura, o entendimento de currículo já tinha ultrapassado os muros escolares, manifestando valores e pressupostos de ordem política, social, econômica e cultural, denotando conflito de interesses e confrontos decorrentes do choque entre culturas diversas, de relações interculturais.

A cultura e a heterogeneidade cultural são características fundamentais da humanidade. Viver democraticamente em uma sociedade plural implica valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui, bem como promover o fortalecimento das formas culturais diferenciadas – e isso não se faz com o enclausuramento, isto é, sem contato e intercâmbio. A interculturalidade exprime encontro, conflito e enfrentamento, que resultam em processos de interação os quais podem e devem ser potencializados como elementos fundamentais na constituição do novo.

Pesquisas com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, apontam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de atribuir uma orientação multicultural às suas práticas (MOREIRA; CANDAU, 2003). O desafio que se impõe para os cursos de formação de professores é garantir uma educação que permita o conhecimento, a compreensão e a valorização da diversidade. Por isso, é necessário educar para a construção de uma pedagogia multicultural, avessa aos modelos padronizados, reprodutores de estereótipos e exclusões.

Tais considerações transportam ao problema desta pesquisa:

Até que ponto o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão contribui para a formação de professores numa perspectiva multicultural?

Com o propósito de elucidar tal problema, no desenvolvimento da pesquisa, buscaremos respostas para as seguintes questões norteadoras:

- a) Como se configura a formação no curso de pedagogia da UEMA?
- b) Quais são os limites e os potenciais multiculturais da proposta curricular do curso de pedagogia da UEMA para a formação do pedagogo?
- c) Que percepção tem os professores formadores sobre a perspectiva multicultural no curso de pedagogia da UEMA?

Para tanto, objetivamos **analisar a formação do pedagogo desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão, visando à captura da dimensão multicultural em seu currículo.**

Objetivos específicos:

- a) Discutir os possíveis limites e os potenciais multiculturais presentes no processo de formação do pedagogo a partir da atual proposta curricular.
- b) Identificar, no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UEMA, os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a construção de práticas pedagógicas atentas às diferenças e superação de atitudes discriminatórias.
- c) Apreender conteúdos e abordagens que evidenciem o desenvolvimento da consciência cultural, análise crítica e receptividade a distintas culturas na formação dos alunos de Pedagogia da UEMA.

1.1 Percurso metodológico

A ciência, além da sistematização de conhecimentos, é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 80). Também entendida como descrição e interpretação, a ciência resulta da aplicação deliberada de uma metodologia (a metodologia científica) com a qual se conquista um conhecimento intencional e sistemático (o conhecimento científico) que transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos (GALLIANO, 1986). Esse conhecimento deve ser objetivo, racional, sistemático, verificável e igualmente falível, transitório, provisório. Depreende-se, então, que a verdade científica está em permanente processo de construção e reconstrução.

A ciência se desenvolve a partir da busca metódica e extenuante apreensão da realidade por meio da pesquisa. A pesquisa, como ato dinâmico de questionamento, requer rigor de cientificidade, com a necessária demonstração de raciocínio lógico e de operações que permitam sua comprovação. Por este motivo, é de fundamental importância a definição do caminho ao longo do qual os procedimentos padronizados e cientificamente aceitos vão conduzir a investigação ao seu objetivo.

Considerando a natureza deste trabalho, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, o que constitui um desafio adicional, pois, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 147),

[...] ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto.

A expressão *pesquisa qualitativa* se refere a um termo genérico que reúne diferentes estratégias de investigação que compartilham determinadas características. Além do mais, os dados obtidos, denominados *qualitativos*, são ricos em particularidades descritivas e de complexo tratamento estatístico. Outro aspecto importante é que a pesquisa qualitativa não se ajusta a todos os temas de pesquisa possíveis. Mas, em determinadas situações, sua superioridade metodológica é notável.

Bogdan e Biklen (1999, p. 17) recorrem a Guba de 1978 e Wolf de 1978 para dizerem que, embora também seja aplicada a expressão *etnográfica*, em educação, a investigação qualitativa é comumente designada por naturalista, “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está

interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. Logo, há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito de difícil expressão em números (SILVA; MENEZES, 2001). Igualmente, como o tema proposto envolve questões sociais e culturais, constitui um fenômeno resistente à mensuração e tampouco pode ser desenvolvido em perspectiva linear. Deste modo, os procedimentos metodológicos exigem que os instrumentos de coleta de dados sejam compatíveis com as preocupações dos atores sociais. Assim, para a adequada interpretação da totalidade da realidade pesquisada, serão necessárias informações complementares.

Nesse caminho, apreender o fenômeno significa “indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir sua essência” (KOSIK, 1995, p. 12). A realidade contém, então, o fenômeno e a essência. Por este motivo, o esforço a ser empreendido será no sentido de desocultar a estrutura da realidade. Para Kosik (1995, p. 44) a realidade é

[...] um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...] Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

O fato que desejamos racionalmente compreender neste estudo é o currículo do curso de Pedagogia do CECEN/UEMA.

A atuação da UEMA na educação de nível superior está organizada em três níveis: graduação, sequencial de formação específica (presencial) e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*). Essa Universidade oferece cursos de Pedagogia em seis Centros: CECEN; Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC); Centro de Estudos Superiores de Bacabal (CESB); Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI); Centro de Estudos Superiores de Santa Inês (CESSIN), e Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI).

O curso de Pedagogia do CECEN, reconhecido por meio da Resolução nº 112/2000 – Conselho Estadual de Educação (CEE)⁹, tem duração de quatro anos para a certificação e prazo máximo para integralização de oito anos; carga de 3.435 horas; 183 créditos, e cinquenta e seis disciplinas, das quais onze são optativas. Sua organização

⁹ “Considerando a grande procura por estudantes que pertenciam à rede oficial no cargo de professor, o Curso de Pedagogia passou a ser ministrado regularmente no turno noturno, com habilitação em magistério, reconhecido pela Resolução nº 112/2000 – CEE” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 6). Com base em informações disponíveis no site da UEMA, o curso de Pedagogia Licenciatura do CECEN foi reconhecido por meio da Resolução nº 244/2009 – CEE de 03/12/2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2010).

curricular prevê ainda a realização de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia é composto por trinta e cinco¹⁰ professores efetivos (seis especialistas, vinte e oito mestres e um doutor) e cinco professores substitutos, aprovados em processos seletivos simplificados. Atualmente, o corpo discente possui duzentos e quarenta e oito alunos em regime regular, mas as atividades acadêmicas de sete deles encontram-se interrompidas, por solicitação de trancamento de matrícula. Para compreender o nosso objeto de estudo, entrevistamos oito professores¹¹, o coordenador e oito alunas regularmente matriculadas no último período do curso, totalizando dezessete sujeitos entrevistados (APÊNDICES A a C).

Elegemos como categorias de análise as concepções de educação, cultura, currículo e multiculturalismo. Tais categorias integraram os objetivos das entrevistas a partir de referenciais teórico/conceituais. Para tanto, foram organizadas em grupos que permitiram sua melhor exploração, bem como sua posterior análise.

A identidade dos sujeitos da pesquisa, na totalidade das etapas do estudo, foi preservada. Para esse fim, utilizamos codinomes formados com base em letras do nosso alfabeto e algarismos arábicos. As informações foram obtidas somente após autorização do Coordenador do Curso e do Chefe do Departamento de Educação e Filosofia (ANEXOS A e B), com a devida permissão dos sujeitos realizada por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e com a necessária leitura das Cartas Convite e de Esclarecimento ao Participante da Pesquisa (APÊNDICES D a H) contendo o nosso compromisso, enquanto pesquisador, e explicações sobre os procedimentos que seriam adotados, inclusive com relação à publicação das informações coletadas. A seguir, apresentamos o quadro de identificação dos sujeitos da pesquisa (Quadro 1):

¹⁰ No atual Projeto Político-Pedagógico constam os nomes de 37 professores efetivos. Contudo, a Coordenação do curso registra o falecimento de uma pedagoga que se encontrava cursando doutorado e a transferência de uma professora doutora para o Departamento de Ciências Sociais.

¹¹ As disciplinas vinculadas aos professores entrevistados correspondem a 41% das disciplinas do curso, uma vez que o coordenador integra o corpo docente, o que resulta na média aritmética simples de 2,5 disciplinas/professor (ANEXO E).

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos entrevistados na pesquisa

Professores	Coordenador do Curso de Pedagogia	Alunos
P1	CP	A1
P2	–	A2
P3	–	A3
P4	–	A4
P5	–	A5
P6	–	A6
P7	–	A7
P8	–	A8

Professor (P); Coordenador do Curso de Pedagogia (CP); Aluno do Curso (A). Nos grupos “Professores” e “Alunos”, o algarismo arábico funciona como elemento individualizador.

Fonte: Elaboração do autor.

Utilizamos como procedimento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, apresentando questões para cada grupo (professores, coordenador e alunos), de modo a abranger os dezessete sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram construídas com vistas à articulação das dimensões macro e microsocial da realidade, possibilitando a tradução das categorias de análise – expressas nos conceitos básicos que norteiam o estudo – em categorias promotoras do contato direto com a realidade investigada, etapa essencial na definição dos procedimentos de pesquisa.

Deste modo, os dados resultantes da ordenação do material coletado no trabalho de campo e da interpretação das declarações dos entrevistados foram construídos em torno das categorias, bem como do cruzamento desse material com os referenciais teóricos que norteiam o olhar do pesquisador. Acrescentamos que a análise levou em conta a conjuntura sócio-político-cultural em que a pesquisa se insere, o que exigiu, além da entrevista semiestruturada, a utilização de técnicas de análise documental.

Pierre Bourdieu (2010, p. 19) constata que “o *homo academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques”. Mas o autor observa que os últimos retoques, “exigidos pela moral do trabalho bem feito”, muitas vezes estragam obras.

A fase embrionária de um trabalho científico pode apresentar-se de modo confuso. Entretanto, a construção do objeto do conhecimento, ocorre por meio de opções teóricas e técnicas empíricas diversificadas com o desígnio de romper com o monoteísmo metodológico e iluminar os diversos ângulos do mesmo prisma, “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridas pelo que se chama o ofício” (BOURDIEU, 2010, p. 27).

O autor considera ainda que outros aspectos devem nortear as ações do cientista social diante dos detalhes dos procedimentos da pesquisa: é necessário cercar o objeto de estudo de certo ceticismo e promover rupturas epistemológicas. Igualmente, é necessário considerar que as epistemologias foram abalizadas por um corpo de profissionais e perceber a profissão como construção social, produto de uma representação dos grupos. Esse processo oferece um importante subsídio à compreensão da natureza e da coerência das relações estabelecidas em determinado contexto, e à forma como os diferentes sujeitos percebem o problema com o qual o pesquisador está lidando.

Igualmente, consideramos imprescindível a análise dos documentos oficiais pertinentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia, visando à apreensão da concepção de formação e da metodologia de trabalho adotada nessa formação. A análise documental, embora seja pouco explorada na área da educação, é uma técnica fundamental na abordagem de dados qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e de maior confiabilidade (GODOY, 1995). Cellard (2008) acrescenta que o documento escrito constitui uma fonte extremamente valiosa e permite aplicar a dimensão do tempo à compreensão do social. Assim, a pesquisa documental possibilita tanto a complementação de informações obtidas por outras técnicas, quanto a manifestação de novos aspectos do tema pesquisado, constituindo-se uma fonte rica e de baixo custo.

Deslauriers e Kérisit (2008, p. 134) perguntam se é possível construir um objeto de pesquisa de forma puramente empírica, com base exclusiva nos dados de campo, e respondem que não. Para tais pesquisadores,

é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós; de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além, um pouco como o pretendiam fazer os modernos românticos, em sua disputa contra os clássicos antigos. Essa prática se funda sobre uma concepção do conhecimento considerado como cumulativo, segundo a qual o progresso de um serve de ponto de partida para o outro. Seguindo uma tal perspectiva, o pesquisador se dedica geralmente a fazer uma pesquisa bibliográfica revisada e exaustiva. [...] Nesse contexto, a revisão bibliográfica é a modalidade por excelência da construção do objeto.

Contudo, apesar da importância da revisão bibliográfica os autores alertam que a literatura científica pode permanecer admiravelmente muda sobre assuntos evidentes e, por

isso, o pesquisador qualitativo hesita em nela depositar total confiança, o que o levaria à dependência de outros estudiosos e aos mesmos impasses.

Portanto, torna-se extremamente necessária a utilização de outros instrumentos como a entrevista semiestruturada, que se adotou na realização deste trabalho. Em sentido restrito, Minayo (1994) considera a entrevista como a obtenção de informações sobre determinado tema, enquanto que Lakatos e Marconi (2003) a definem como uma conversação executada face a face, de modo metódico, objetivando a aquisição de informações necessárias à pesquisa. Na entrevista semiestruturada, segundo Pádua (2008, p. 70), o pesquisador “organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Tais questões “deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30).

Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, apoiados nas teorias que interessam ao estudo, e pode desencadear uma série de novos questionamentos, levando o entrevistado a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. O autor afirma ainda que os resultados das pesquisas qualitativas que se desenvolvem no contexto de entrevistas semiestruturadas são melhores, pois possibilitam um considerável leque de percepções e representações.

Por fim, esclarecemos que esta pesquisa desenvolveu-se com base em domínios teóricos que pudessem auxiliar no esclarecimento das questões formuladas e que favorecessem o alcance do objetivo pretendido. Para tanto, utilizamos a literatura publicada na área de educação e mais especificamente aquela pertinente ao multiculturalismo, de tal modo que permitisse o diálogo com as concepções e teorias existentes. Entretanto, evitamos, conforme recomendam Deslauriers e Kérisit (2008, p. 137), “tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea”. Com este propósito, esperamos que a base teórica promova a tessitura com a realidade da formação desenvolvida pelo Curso de Pedagogia do CECEN/UEMA. Entre os teóricos, destacamos: Moreira (2001, 2005, 2008); Giroux (1986, 1993, 1997); Hall (2003); McLaren (1997, 1999); Gimeno Sacristán (1995); Silva (2010); Lopes (2008); Lopes e Macedo (2002, 2011); Freire (1977, 2000, 2009).

Em uma sociedade cada vez mais multicultural, é necessário apreender os problemas característicos das minorias de forma ampla e, assim, compreender a importância da diversificação da cultura escolar. Segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 82), essa questão

deve ser abordada em todas as suas dimensões para que se consiga “formular estratégias de maior profundidade dentro das quais adquiram sentido as ações mais delimitadas que possam ser empreendidas”. Igualmente, deve-se considerar o presente contexto de mudanças, incluindo aí o processo de mundialização do capital ou, como dizem McLaren e Farahmandpur (2002, p. 24), “a nova ordem global, governada pelas simbioses do neoliberalismo e da globalização”¹².

O processo educativo escolar é a expressão do currículo regulamentado e este legitima determinada perspectiva consubstanciada pela seleção e o desenvolvimento de conteúdos, assim a homogeneização impõe-se nesse processo. A perspectiva multicultural ajudaria a questionar o etnocentrismo cultural da escolaridade tal como se apresenta atualmente.

Com os procedimentos anteriormente citados, apreendemos dados subjetivos, indicações e esclarecimentos para a elucidação das questões levantadas, assegurando, em conjunto, o desenvolvimento da perspectiva qualitativa desta pesquisa.

¹² De acordo com Ortiz (1994, p. 16 e 30), globalização refere-se essencialmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial”, e mundialização, a um “fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais”. Geralmente, o termo mundialização surge adjetivado: “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996), “mundialização financeira” (CHESNAIS, 1998). Nesses casos, mundialização refere-se à internacionalização dos sistemas financeiros sob os ditames do capitalismo. Para Chesnais (1996, p. 13), o adjetivo “global” teve origem no início dos anos de 1980, nas renomadas escolas americanas de administração de empresas (Harvard, Columbia, Stanford etc). Logo após sua estreia na imprensa econômica e financeira, este termo invadiu o discurso político neoliberal. O autor afirma também que, quando se discute a mundialização do capital, ou quando se contextualiza de modo mais rigoroso o termo inglês “globalização”, designa-se “bem mais do que apenas outra etapa no processo de internacionalização, tal como o conhecemos a partir de 1950. Fala-se, na verdade, numa nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação”. Segundo Chesnais (1996), a expressão “mundialização do capital” é aquela que melhor sintetiza a substância do termo inglês “globalização”, traduzindo a capacidade de todo grande grupo oligopolista de adotar, por livre iniciativa, uma abordagem e conduta “globais”. Como os países se encontram em diferentes realidades, a globalização disfarça as múltiplas operações imperialistas, desenvolvendo qualitativamente o capitalismo por meio do livre fluxo do capital para a obtenção do lucro máximo. Para Santos (2008, p. 149), um mercado opressor, dito global, é exibido como capaz de homogeneizar o planeta, mas, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas e o mundo se torna menos unido. O autor pondera que: “a idéia da irreversibilidade da globalização atual é aparentemente reforçada cada vez que constatamos a inter-relação atual entre cada país e o que chamamos de ‘mundo’, assim como a interdependência, hoje indiscutível, entre a história geral e as histórias particulares. Na verdade, isso também tem a ver com a idéia, também estabelecida, de que a história seria sempre feita a partir dos países centrais, isto é, da Europa e dos Estados Unidos, aos quais, de modo geral, o presente estado de coisas interessa”. Deste modo, nesta pesquisa, o termo “mundialização” será utilizado para designar fenômeno social que perpassa as manifestações culturais. Quando houver necessidade de seu emprego com outra acepção, será adjetivado.

1.2 Estrutura da dissertação

A presente dissertação está dividida em seis capítulos, assim organizados: a introdução, à qual este texto se integra, configura-se como o primeiro; quatro são pertinentes ao desenvolvimento do trabalho, e as considerações finais constituem o sexto e último.

No primeiro capítulo, que constitui a introdução, situamos teoricamente o objeto de estudo; evidenciamos o nosso envolvimento com o mesmo; apresentamos questões e objetivos da pesquisa; tratamos da metodologia, estabelecendo os procedimentos, campo/lócus do estudo e sujeitos, e abordamos de forma sintética a estrutura da dissertação.

Os capítulos que constituem o desenvolvimento apresentam-se com a seguinte configuração: o segundo capítulo trata das concepções de cultura, da origem do termo, da evolução histórica do seu conceito, do papel que desempenha nas relações de poder e do vínculo com a educação e o currículo. Destaca o multiculturalismo, suas raízes, concepções de identidade e diferença, questões centrais, formas e abordagens.

O terceiro capítulo discute o que é o currículo, sua historicidade e temas fundamentais. Esclarece que teorias educacionais e pedagógicas não são necessariamente teorias sobre o currículo. Assim, define o que é uma teoria do currículo, discutindo a própria noção de teoria. Caracteriza as teorizações tradicionais, críticas e pós-críticas, procurando explicitar que o currículo, mais que um documento engessado, é um campo de forças onde são travadas batalhas políticas, ideológicas e culturais. Simultaneamente, medita sobre a origem e o desenvolvimento do campo curricular no Brasil, considerando a ideia de que o pensamento curricular brasileiro sofreu interferência de enfoques anteriores, mas que a concepção de transferência como cópia não é adequada.

O quarto capítulo concentra-se nas questões que marcaram o desenvolvimento do curso de Pedagogia no país, desde sua constituição como curso de bacharelado, com duração de três anos. Discute os períodos de sua história, sugeridos no estudo de Bissolli da Silva (2006): o das *regulamentações* fundamentais, o das *indicações* que cuidavam das funções do curso, o das *propostas* e o dos *decretos*, caracterizado pelo confronto entre as entidades de profissionais da educação e a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Apresenta algumas considerações sobre o curso de Pedagogia do CECEN no contexto da UEMA e do projeto que tentou solucionar o problema da falta de professores qualificados para o ensino médio em escolas maranhenses.

O quinto capítulo discute mais especificamente a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a concepção multicultural no processo de formação do curso de

Pedagogia do CECEN/UEMA. Inicialmente, tece algumas considerações sobre o curso (condições para certificação, carga horária, dias letivos etc.) e seu corpo docente e discente. Posteriormente, volta-se para a análise das declarações sobre Educação, Cultura, Currículo e Multiculturalismo, extraídas das entrevistas com professores, coordenador e alunas. Expõe ainda as frustrações, expectativas e críticas ao projeto político-pedagógico do curso.

No sexto capítulo, estruturado em forma de considerações finais, retomamos alguns pontos da pesquisa e apontamos algumas conclusões provisórias, uma vez que os processos sociais são dinâmicos. Considerando que a investigação científica possui uma propriedade autocorretiva, as certezas epistemológicas desses processos não são definitivas. Dessa forma, não temos a pretensão de esgotar o tema, tampouco acreditar que se trata de uma versão infalível e verdadeira.

2 CULTURA E MULTICULTURALISMO: (re)pensando uma concepção inclusiva

McLaren (1997) inicia a abordagem sobre multiculturalismo com a opressão cultural e social como pano de fundo para suas discussões. O autor compartilha da convicção Wallace (1991, p. 58) a respeito do impacto das condições materiais atuais em um setor crescente da população e afirma: “os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos”.

Segundo Wallace (1991), a análise do “problema” do multiculturalismo por meio das lentes das relações materiais e globais de opressão evitaria sua redução à condição de mera questão, atitude ou estado de espírito, ou simples caso de guerra acadêmica de discursos. Por outro lado, Semprini (1999) introduz seu estudo com um alerta sobre a constante tendência de se reduzir a problemática multicultural a seus aspectos mais curiosos: reivindicações inaceitáveis, conflitos descabidos e processos judiciais que extrapolam os padrões comuns.

McLaren (1997) observa que, nos Estados Unidos, o “multiculturalismo”, como poção mágica resultante da busca retórica pela igualdade e pela mistura política do “caldeirão”¹³ conservador, tem produzido mais aversão que propriamente respeito para com a diferença¹⁴. Não é por acaso que Semprini (1999) limita a análise dos principais aspectos do multiculturalismo à realidade norte-americana, descrevendo, igualmente, suas raízes históricas e culturais, bem como sua especificidade.

O multiculturalismo traduz a profunda mutação em curso nas sociedades pós-industriais e, por isso, distancia-se cada vez mais da condição de fenômeno tipicamente norte-americano¹⁵ e refratário a maiores consequências¹⁶.

¹³ “Caldeirão” remete à retórica do cacinho de raças (*melting pot*) no qual a identidade americana refletiria a imagem de um país aberto e igualitário. Uma visão otimista, mas homogênea do processo de integração. Semprini (1999, p. 123) explica que a metáfora do *melting pot* é denunciada pelos partidários do multiculturalismo e “substituída por imagens que evocam a coexistência mas também a preservação das especificidades: a saladeira (*salad bowl*), o jardim botânico (*botanic garden*), o mosaico”.

¹⁴ A questão da diferença é um dos pontos-chave do multiculturalismo. Para Semprini (1999, p. 93) a aporia *Igualdade versus Diferença* “está no coração da questão multicultural”. A diferença é uma construção histórica e cultural e deve ser compreendida “como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada” (McLAREN, 1997, p. 83).

¹⁵ Segundo Gonçalves e Silva (2004), o multiculturalismo tem início no final do século XIX, com as lutas dos afro-descendentes, que reivindicavam igualdade no exercício dos direitos civis e enfrentamento da discriminação racial nos Estados Unidos.

¹⁶ Pensamento de Semprini (1999) a respeito de como o multiculturalismo tende a ser considerado na Europa.

Devido às intensas mudanças que caracterizam os espaços sociais contemporâneos, especialmente marcados pela diversidade cultural, as implicações multiculturais são variadas (nem sempre positivas, mas não necessariamente negativas). Por este motivo, é difícil escrever sobre o multiculturalismo sem colocar-se “a favor” ou “contra” (SEMPRINI, 1999). Não obstante, apoiado em Moreira e Candau (2010, p. 7), o multiculturalismo em educação envolve “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”, justificando ações politicamente comprometidas.

A preocupação com a educação multicultural revela-se multifacetada. Na Europa, em termos gerais, sobretudo após o segundo pós-guerra, as políticas nacionais procuravam inserir as massas migratórias, mas negando suas culturas. Há três décadas, eclodiu no continente um movimento voltado para a educação intercultural. Esse momento é também marcado pelo deslocamento da colônia em direção à metrópole, ao mesmo tempo em que esta aprofunda suas raízes na colônia. Além do mais, alguns países europeus enfrentam problemas com as diferenças culturais das “colônias” internas (catalães e bascos na Espanha, sardos na Itália, corsos e bretões na França, católicos na Irlanda do Norte etc.).

Podemos concluir com Semprini (1999, p. 149) que a questão multicultural é intrínseca, “em grau maior ou menor a todos os países caracterizados por instituições democráticas, uma economia pós-industrial em via de globalização e uma população heterogênea”. Canadá, Brasil, México e Austrália, por possuírem minorias nacionais autóctones não escapam das questões multiculturais, mesmo sem preencher integralmente as condições elencadas pelo autor.

Assim, neste estudo, procuramos entender o Multiculturalismo a partir do próprio conceito de cultura.

2.1 Cultura: desconstruindo a relação de submissão

Cultura é um termo de várias acepções, cuja origem é o verbo latino *colere* que significa cultivar. Com o passar do tempo, o verbo adquiriu outros sentidos: parcela de terra cultivada; enciclopedismo; universalismo; particularismo; civilização; modo próprio e específico da existência dos seres humanos¹⁷. Em geral, as definições se referem a ideias,

¹⁷ Lima (2004) analisa o conceito de cultura considerando os contextos históricos e sociais nos quais os termos foram elaborados. Nesse sentido, ilustra que, até o século XVIII, cultura significava uma atividade (a cultura

comportamentos, conhecimentos, símbolos, artes, crenças, leis, costumes, hábitos, enfim, às práticas humanas que contrastam com manifestações da natureza ou processos biológicos.

A cultura está tradicionalmente vinculada ao campo da antropologia. É nessa dimensão que Laraia (2001, p. 10) discute um dilema (a *conciliação da unidade biológica* e a *grande diversidade cultural da espécie humana*) que se mantém como tema principal de numerosos debates, embora Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, tenha proclamado que “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”.

Mesmo antes da aceitação do monogenismo¹⁸, os homens já se mostravam atentos à diversidade de comportamentos existentes entre os diferentes povos. Laraia (2001, p. 10-11), conta que:

Até mesmo Heródoto (484-424 a.C.), o grande historiador grego, preocupou-se com o tema quando descreveu o sistema social dos lícios: Eles têm um costume singular pelo qual diferem de todas as outras nações do mundo. Tomam o nome da mãe, e não o do pai. Pergunte-se a um lício quem é, e ele responde dando o seu próprio nome e o de sua mãe, e assim por diante, na linha feminina. Além disso, se uma mulher livre desposa um homem escravo, seus filhos são cidadãos integrais; mas se um homem livre desposa uma mulher estrangeira, ou vive com uma concubina, embora seja ele a primeira pessoa do Estado, os filhos não terão qualquer direito à cidadania.

O autor menciona que, ao analisar os costumes dos lícios como diferentes dos costumes de “todas as outras nações do mundo”, Heródoto estava adotando como referência a sua própria sociedade patrilineal, expressando uma atitude etnocêntrica, embora ele próprio tenha, pelo menos teoricamente, negado esta postura ao afirmar:

Se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros (LARAIA, 2001, p. 11).

Sobre os antecedentes históricos do conceito de cultura, o autor cita que, entre o final do século XVIII e o início do seguinte, o vocábulo germânico *Kultur*¹⁹ era utilizado para

de animais e produtos agrícolas). Após o final desse século, o termo passou a ser empregado como correspondente a “civilização”, contrapondo-se ao estado natural da barbárie. No século XIX, cultura foi associada ao processo geral de desenvolvimento “íntimo”, em oposição ao “externo”. Essas concepções e a noção de cultura relacionada ao erudito seriam dominantes até meados do século XX. Entretanto, a partir desta época, após as duas grandes guerras e o desenvolvimento dos meios de comunicação em massa na década de 1960, a Cultura, com letra maiúscula, foi substituída por culturas no plural. Resaltamos ainda que, para García Canclini (2005, p. 35, grifos do autor), “há décadas, aqueles que estudam a cultura experimentam a vertigem das imprecisões. Já em 1952, dois antropólogos, Alfred Kroeber e Clyde K. Klukhohn, recolheram num livro célebre quase trezentas maneiras de defini-la. Melvin J. Lasky, que evidentemente desconhecía essa obra, publicou em *The Republic of Letters*, em 2001, trecho de um livro em preparação para o qual diz ter recolhido em jornais alemães, ingleses e estadunidenses 57 usos distintos do termo *cultura*. A revista *Commentaire* traduziu este artigo no verão de 2003, acrescentando que há em francês uma banalização semelhante, a ponto de se ter atribuído esta palavra ‘a um ministério’”.

¹⁸ Teoria antropológica segundo a qual todas as raças (ou etnias) humanas derivam de um tipo primitivo único.

¹⁹ *Kultur* também relacionava-se com valores subjetivos da tradição alemã, em oposição à ideia de civilização cosmopolita defendida pelos iluministas franceses (LIMA, 2004).

representar todos os aspectos espirituais de determinada comunidade, ao passo que a palavra francesa *Civilisation* fazia alusão, notadamente, às realizações materiais de um povo. Os sentidos dos dois termos foram sintetizados por Edward Burnett Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 25).

Para o antropólogo, a definição de Tylor compreende as amplas possibilidades da realização humana, em oposição à concepção de aquisição inata, transmitida biologicamente, estabelecendo o caráter de aprendido da cultura.

Possivelmente aí, encontra-se também a visão política do termo. Lopes e Macedo (2011, p. 82 e 184), referindo-se à problematização da ideia de seleção de conhecimentos para o currículo escolar, conforme a interpretação de Michael Apple²⁰, afirmam que: “não é claro qual o conjunto de suposições sociais e ideológicas capaz de legitimar o conhecimento de certos grupos em detrimento do conhecimento de outros grupos”. Não obstante, essas proposições refletem as lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, como resultados de concessões e alianças. As autoras acrescentam ainda que, nas “perspectivas funcionalistas, que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma, assim, sujeitos cultivados”.

A cultura tem ainda outro conceito: o de repertório de significados, ou seja, os sentidos socialmente criados que possibilitam a identificação recíproca entre os sujeitos. Esse conceito está intrinsecamente ligado à educação e ao currículo. É desse repertório que as teorias sobre o currículo recomendam a seleção dos conteúdos. Silva (2010, p. 34), afirma que “o domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura”.

Hall (1997a) ressalta que a cultura desempenha um inusitado e decisivo papel nos processos que envolvem as relações de poder e de estruturação e organização da sociedade contemporânea:

²⁰ Em seus estudos, Apple recorre à concepção de *tradição seletiva* de Raymond Williams (LOPES; MACEDO, 2011). Salienta-se também que, para Apple, não é suficiente defender a existência de um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais e os processos que ocorrem na educação e no currículo. O estabelecimento desse vínculo não se deve exclusivamente ao funcionamento da economia, mas à mediação humana. Essa convicção leva Apple a recorrer ao conceito de hegemonia, “tal como formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams” (SILVA, 2010, p. 46).

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma ‘política cultural’ (HALL, 1997a, p. 20).

Obviamente, as lutas não são empreendidas somente no sentido da transformação, elas se manifestam igualmente na preservação das relações de poder hegemônicas. Entretanto, a importância da dimensão cultural reside no domínio dos processos de significação e estes respondem pelos sentidos atribuídos às diversas práticas sociais, em torno das quais ocorrem os embates simbólicos. Nesse cenário ocorre a definição da cultura dominante como sendo a Cultura. Torna-se evidente que a cultura branca, europeia e puritana é considerada uma referência definitiva e necessária para se aceder ao espaço sociocultural, cabendo à educação um papel preponderante, ainda que não exclusivo. Forquin (1993, p. 14) assegura que “toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. Desse modo, a nova geração é *educada* com base em valores e princípios selecionados por um grupo social dominante, o que denota, implicitamente, a negação dos conteúdos de todas as demais formas culturais.

Para Forquin (1993, p. 12), a acepção da palavra cultura, quando se tem em mente a função de transmissão cultural da educação, refere-se especialmente ao

patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e ‘perfectivo’, ele não é o monopólio do ‘homem cultivado’.

A educação formal é uma importante prática social e política, frequentemente configurada como reprodutora sutil das relações de poder, por meio da distribuição da cultura de uma comunidade humana particular, ou seja, do grupo hegemônico.

Educação, escola e currículo são mecanismos de dominação cultural. O currículo se baseia na cultura dominante, por isso transmite o código cultural dominante. Silva (2010) relata que as crianças das classes dominantes, durante toda sua vida, estiveram imersas nesse código. Como esse código é natural para elas, elas o compreendem facilmente e se sentem à vontade no clima cultural por ele estabelecido. Assim,

o que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes (SILVA, 2010, p. 36).

Paulo Freire, ao antecipar-se à definição cultural do currículo que caracterizaria os Estudos Culturais, inicia o que, no entendimento de Silva (2005, p. 212), poderia ser denominado de “pedagogia pós-colonialista, ou, quem sabe, uma perspectiva pós-colonialista sobre o currículo”. Destarte, desenvolve uma análise bem diferente daquela elaborada por Bourdieu e Passeron:

A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do Oprimido*²¹, claramente pós-colonialista, sobretudo pela insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter (SILVA, 2005, p. 212, 2010, p. 62).

Por outro lado, McLaren (1999) diz que Paulo Freire é considerado como o filósofo inaugural da pedagogia crítica, o pensador que procedeu a uma reorientação global da pedagogia, conseguindo direcioná-la no sentido da política radical de luta histórica, o que atualmente é denominado de “política de libertação” e que tem significado especial para ativistas da educação em todo o mundo.

Esse entendimento de educação a favor da emancipação dos seres humanos, tanto como indivíduos quanto como classe, segundo Freire (1991), está em harmonia com a igualmente histórica natureza humana. Não é por acaso que o conceito “reflexão” e as categorias “crítica” e “formação permanente” perpassam grande parte das obras de Freire.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (1977, p. 76) discute a educação como um processo de constante libertação do homem e também argumenta:

[...] se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer. [...] O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

Freire (1977) interessa-se “de perto” pelo que se passa nas “culturas mágicas” ou “preponderantemente mágicas”²², segundo as quais noites estreladas e frias, em determinada área do altiplano peruano, indicam que uma nevada não tardará a chegar; que levam o camponês do nordeste brasileiro a combater praga de lagartas fincando três estacas em forma de triângulo no lugar mais castigado por elas, e que mergulham uma comunidade camponesa do norte do Chile na crença de que orações afugentam roedores de suas plantações e os

²¹ Manuscrito em português de 1968.

²² Freire (1977) explica que a forma como se percebe os fatos é análoga ao modo como os mesmos se relacionam com outros, sendo também condicionada pela realidade concreta, cultural, na qual os homens estão inseridos. Para o autor, as “culturas mágicas” ou “preponderantemente mágicas” constituem o estágio em que ainda se encontram as grandes maiorias camponesas da América Latina: diante da aparência do mistério e na impossibilidade de estabelecer as relações autênticas com outros fatos, o homem tende a encontrar a explicação para o dado percebido além das relações verdadeiras.

lançam no mar onde morrem afogados. Então, Freire (1977, p. 31) questiona: “como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura?”. A resposta não se encontra na pura extensão mecanicista de procedimentos técnicos. O pensador observou que esses camponeses se encontram tão próximos do mundo natural (e necessariamente cultural) que se sentem mais como parte dele, do que como seus transformadores. Assim, o trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento, tampouco o de treinamento dos camponeses nas técnicas científicas. Repetimos, diz Freire (1977, p. 36), “o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

Freire (2000) condena o modelo de educação baseado no conceito de “educação bancária” – concepção que considera apenas o educador como sujeito (ativo), enquanto que o educando limita-se à condição de receptor de conteúdos (passivo). Trata-se de um ataque ao currículo existente e sua ênfase no verbalismo vazio, que torna desnecessário o diálogo. Como alternativa à “educação bancária”, o autor desenvolve a “educação problematizadora”, um ato cognoscente, defendendo que o conhecer não é uma ação individual, abrange intercomunicação. Desse modo, o fazer pedagógico não consiste nos esquemas verticais característicos da educação bancária, mas na superação da contradição entre o educador e os educandos, valorizando essencialmente o diálogo. Freire recomenda o abandono da educação bancária – utilizada na defesa dos interesses das elites dominantes – e buscar uma educação fundamentada na conscientização, na desalienação, na problematização e no diálogo crítico.

Segundo Freire (2000), a libertação do homem não é necessária somente àquele que se encontra em situação de oprimido, mas também ao que é identificado como opressor. Para essa tomada de consciência, Freire recorre aos “temas geradores”, a partir dos quais, nos chamados Círculos de Cultura²³, o homem aprende e ensina a decodificar o mundo.

Conforme Silva (2010, p. 62), “o domínio de Paulo Freire no campo educacional brasileiro seria contestado, no início dos anos 80, pela chamada ‘pedagogia histórico-crítica’

²³ Paulo Freire lança o “Círculo de Cultura” por meio do “Projeto de Educação de Adultos” do Movimento de Cultura Popular do Recife. Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1985, p. 103) esclarece: “De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado”.

ou ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’²⁴, desenvolvida por Dermeval Saviani”. No Prefácio à 7ª Edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2000, não paginado) explica que:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 80 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.

O que marca a pedagogia histórico-crítica é o interesse em especificar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, corroborando a determinação mútua entre as práticas social e educativa, sendo esta última uma expressão da prática social. O acesso à cultura erudita, como observa Saviani (2000, p. 27),

[...] possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Portanto, para Saviani (2000) é imprescindível uma formação de qualidade para todos os seres humanos, permitindo que se acrescentem novas determinações que irão enriquecer as anteriores. Só essa formação de qualidade fará do homem um ser humano no sentido pleno a que tem direito. Por isso, deve-se situar a educação numa perspectiva revolucionária, como instrumento de luta, conforme o próprio Saviani (1996) recomenda em *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, abrindo possibilidade à escola de (re)pensar a realidade humana em seu conjunto e considerar a multiplicidade de culturas como fundamental à crítica da ideologia burguesa e à elaboração de uma concepção de mundo compatível com os interesses populares.

Num outro momento, segundo a revisão da literatura inglesa, a crítica ao currículo tem origem diferente. Assim, o livro organizado por Michael Young, *Knowledge and control (Conhecimento e controle)*, publicado em 1971, marca o início da crítica do currículo na Inglaterra a partir da sociologia e por meio de um movimento que passaria a ser conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). O programa sociológico da NSE, evidentemente, não tinha pretensões pedagógicas. Contudo, vale salientar que uma proposta curricular

²⁴ Lopes e Macedo (2011) descrevem a pedagogia crítico-social dos conteúdos, por meio do trabalho de José Carlos Libâneo, como corrente pedagógica brasileira com repercussão em diferentes áreas da Educação, especialmente na Didática. As autoras destacam ainda que o pensamento do autor tem por base a perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani.

“inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (SILVA, 2010, p. 69).

A cultura não deve ficar restrita às análises apaixonadas do capital cultural dominante, como a linguagem, o gosto cultural, os modos de expressão, as maneiras e todas as formas corporais e de posturas²⁵. Ela é um sistema de práticas, um modo de vida que estabelece e é estabelecido por um jogo dialético.

Featherstone (1999, p. 7) pergunta se existe uma cultura global e responde que, “se por cultura global entendermos algo semelhante à cultura do estado nacional como um todo, a resposta obviamente é não”. A cultura global exigiria a formação de um estado universal, o que, na opinião do autor, é uma perspectiva muito improvável. Porém, Featherstone afirma que, se nos desviarmos da polaridade estática sugerida na pergunta, se tentarmos usar uma concepção mais ampla de cultura e pensarmos mais em termos de processos, sim, é possível nos referirmos à globalização da cultura. Assim, conforme esse entendimento, dentro da unidade da sociedade estatal e em nível transnacional ou trans-social, é possível não somente integração, mas também desintegração cultural, podendo, inclusive, haver sistemas emergentes de “terceiras culturas”. Em todo caso, segundo o autor,

É, pois, um equívoco conceber a ideia de uma cultura global necessariamente como um enfraquecimento comprometedor da soberania dos estados nacionais que, sob o ímpeto de alguma forma de evolucionismo teleológico ou de outra lógica fundamental, será necessariamente absorvida em unidades maiores e, com o tempo, num estado mundial que produz homogeneidade e integração cultural. É errôneo também considerar o surgimento de terceiras culturas como a concretização de uma lógica que aponta para a homogeneização (FEATHERSTONE, 1999, p. 7-8).

Na introdução do seu estudo, Featherstone (1999) critica a compreensão da cultura fundamentada exclusivamente nos binarismos mutuamente exclusivos de homogeneidade/heterogeneidade, integração/desintegração, unidade/diversidade, e passa a tecer argumentos sobre as proposições pós-modernas. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, da mesma forma que prefere o local ao universal. Talvez por isso, o autor considere esse movimento como símbolo e poderosa imagem cultural do desvio da conceptualização da cultura global. Deve-se, entretanto, destacar o que diz Silva (2010, p. 114): “o pós-modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que pratica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-

²⁵ Mauss (1974, p. 217) elabora uma discussão sobre o corpo, na qual afirma: “o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo”. O uso do corpo é aprendido e isso decorre do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido. Cf. MAUSS, Marcel. **As técnicas corporais: sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

modernismo não apenas tolera, mas privilegia o hibridismo”. Haveria, nessa visão, um novo nível de conceptualização.

Featherstone (1999, p. 18), considerando o contexto acadêmico da Europa Ocidental no final do século XX, constrói uma situação relacionada aos significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo, nos seguintes termos:

É difícil imaginarmos, a partir do centro do nosso discurso acadêmico inglês, como observa Walter Benjamin (1968: 80), ter que pensar nos problemas que se apresentam ao traduzir a nossa língua para as línguas não-ocidentais e como isto pode afetar o seu sentido de localização no mundo (Polier e Roseberry, 1989). Todavia, é muito evidente que o cientista ou o intelectual hindu de Nova Delhi que deseja estabelecer contactos para troca de informações com os seus colegas japoneses, deve fazê-lo em inglês.

A partir dessa circunstância elaborada por Featherstone (1999), depreende-se que as discussões em torno de uma cultura global é idealizada dentro de um tempo, de um lugar e de uma prática específica, em um cenário acadêmico da Europa Ocidental, em inglês.

Nesse contexto de idealizações, retomamos a perspectiva de Freire (1990) fundamentada epistemologicamente no que ele chama de “conceito antropológico de cultura”. Nessa concepção, a cultura é apreendida como criação e produção humana e não há distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. “A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. [...] faz mais sentido falar não em ‘cultura’ mas em ‘culturas’” (SILVA, 2010, p. 61). Acrescentamos que a língua é um dos códigos de expressão da cultura. Língua e cultura são indissociáveis. A utilização do inglês como língua universal, ponte indispensável na comunicação entre pessoas que não compartilham o mesmo idioma, é fruto do devaneio próprio do imperialismo cultural.

Consideramos pertinente destacar outro ponto: aquele referente à análise da escolarização e transformação do corpo realizada por Peter McLaren e Zeus Leonardo com a utilização do filme *Dead Poets Society*²⁶, que mostra a relação do professor de literatura John Keating (Robin Williams) com seus alunos adolescentes na Welton Academy, tradicional escola preparatória. McLaren e Leonardo (1999, p. 227) salientam que, quando os alunos

²⁶ O longa-metragem norte-americano *Sociedade dos Poetas Mortos* (título no Brasil) ou *O Clube dos Poetas Mortos* (título em Portugal), produzido em 1989 e dirigido por Peter Weir, é um drama com presunções a respeito dos propósitos da educação. Durante um curso de verão de Fundamentos da Educação na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), aproximadamente trinta e cinco futuros professores do Ensino Fundamental e Médio foram encorajados pelos autores a ponderar sobre as possibilidades da citada película enquanto instrumento pedagógico crítico.

perguntam ao professor, “no pátio, a respeito dos *poetas mortos* originais, ele recorda de seu grupo lendo poemas de Whitman, de Thoreau; em suma, diz ele, *os grandes*”.

A afirmativa de John Keating é correspondente à ideia defendida por Allan Bloom em relação às conquistas do pensamento ocidental:

Allan Bloom é o mais conhecido defensor dessa ideia, para quem as obras de Platão, Shakespeare, Leonardo da Vinci representam ‘objetivamente’ a excelência da realização artística e filosófica universal. Se outras tradições literárias ou artísticas não são levadas em conta nas universidades não é por vontade deliberada de exclusão, mas por estarem aquém do nível de excelência que justifique sua integração (SEMPRINI, 1999, p. 88).

Para Raymond Williams, em *Culture and society*²⁷ e em livros posteriores, não há diferença qualitativa entre as “grandes obras” da literatura e as mais variadas formas utilizadas por qualquer agrupamento humano para apresentar/ solucionar/representar suas necessidades de sobrevivência e experiências vividas (SILVA, 2010).

O uso do inglês como língua universal, o pensamento de Keating sobre Whitman e Thoreau, e a ideia defendida por Bloom, expressam as virtudes dos *White Anglo-Saxon Person* (WASP)²⁸ e o prestígio das línguas ocidentais (inglês, francês, alemão, e grego antigo) sobre as demais línguas. Nesse sentido, McLaren (1997, p. 117-8) escreve:

Supostamente, as línguas européias ocidentais são as únicas sofisticadas o suficiente para captarem a verdade como uma ‘essência’. A busca pela ‘verdade’ dos cânones ocidentais das ‘Grandes Obras’ é na realidade baseada em um erro epistemológico que presume que exista uma língua de ‘Ser e Verdade’ primordiais.

Essa aparente transparência das línguas europeias ocidentais e seus julgamentos estéticos, verdadeiramente servem para expansão das atuais formas de dominação. Desse modo, é oportuno considerar que a cultura é um campo de luta, de produção de significados, onde “diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2010, p. 133-4). O que está em jogo não é só o conceito de literatura, excelência e qualidade; ou ainda, a forma que o mundo deve ter, mas, sobretudo, como as pessoas e os grupos devem ser²⁹. A ênfase se localiza na “construção social”, por isso a necessidade de desconstruir os processos de naturalização que tanto marcam os discursos contaminados com os valores e interesses das classes dominantes.

²⁷ *Cultura e Sociedade* recupera historicamente as ideias sobre a cultura presentes na tradição britânica no período de 1780 a 1950, e fundamentaria a teorização e a metodologia do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Cf. WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society 1780 - 1950**. London: Chatto and Windus, 1958.

²⁸ WASP significa, em português, pessoa branca de procedência anglo-saxônica. Na literatura inglesa podemos encontrar também *White Anglo-Saxon Protestant* (anglo-saxão protestante) e a forma *White Anglo-Saxon Male* (homem branco anglo-saxão).

²⁹ “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2010, p. 134).

A matriz cultural de que somos herdeiros, diz Frigotto (1995, p. 43), “explicita-se por um comportamento peculiar onde o colonizado se identifica com o colonizador. Perenizamos uma relação de submissão”. O *grande capital* entra em cena novamente para caracterizar uma nova submissão, dessa vez ditada pelo *modus vivendi* americano nas mais diversas áreas, notadamente, na educação.

Enquanto a pedagogia mais usada objetiva manter relações assimétricas de poder, a pedagogia das classes sociais marginalizadas, oprimidas e da classe trabalhadora inclui “lutas sobre significado, representação e identidade, em relação ao compromisso moral e ético para a justiça social. Isso requer exame crítico dos valores e crenças fundamentais que permeiam nossa construção diária da realidade” (McLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 93). Essa pedagogia (revolucionária) tem por finalidade transformar a consciência do “ser em alienação”, desenvolvendo uma consciência crítica.

É necessário violar a fronteira que existe entre a considerada “alta cultura” e a “cultura popular”, e permitir o acesso a ambas. Nesse sentido, manifesta-se Lopes (1999, p. 224):

[...] é possível, então, redimensionar as relações do conhecimento escolar com as diferentes culturas. Não cabe nem desmerecer nem sacralizar a cultura popular, assim como não cabe impor a cultura dominante como o único padrão a ser seguido ou rejeitá-la como corpo de significados a ser negado. Aceitar a pluralidade cultural é, antes de tudo, aceitar o diferente, o dissonante, o divergente. Por sua vez, a cultura escolar deve procurar ter um papel no sentido de promover essa aceitação, com a certeza de que não será uma convivência pacífica, livre de disputas. Nem o consenso será sempre possível. Mas admitir a disputa e o confronto é iniciar o diálogo e a possibilidade do questionamento mútuo das múltiplas culturas.

Não é admissível que a escola, como espaço político e social, funcione “silenciosamente” como reprodutora dos pressupostos e das práticas hegemônicas, olvidando da fundamental ideia de emancipação humana e das relações de poder que definem o campo cultural. A escola é fundamental para o desenvolvimento de potencialidades físicas, cognitivas, culturais, sociais e afetivas do indivíduo, e, como consequência, contribui para a evolução da própria humanidade. Portanto, deve formar o cidadão crítico, ético e solidário, capaz de viabilizar os meios necessários à transformação da realidade social excludente.

2.2 Multiculturalismo e as demandas da diferença

A diversidade na educação é avessa ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno (GIMENO SACRISTÁN, 2001) e, portanto, do exclusivo arquétipo europeu de cultura e civilização. A propósito, Giroux (1993, p. 42) entende que

[...] o modernismo tem-se baseado, em geral, em textos escritos por varões brancos, cuja obra é freqüentemente privilegiada como um modelo de alta cultura, inspirada por uma sensibilidade de elite que a distingue daquilo que é, com freqüência, descartado como sendo cultura de massa ou popular.

Questionar os princípios que norteiam o discurso do modernismo significa examinar a base de nossas manifestações de vida pública, política e cultural, apontando para uma necessária política da diferença racial, étnica e de gênero.

O multiculturalismo emerge da “crise” da modernidade e um dos seus elementos centrais é a questão da diferença, mas o gerenciamento desta não é um problema particular do mundo ocidental.

Inúmeros trabalhos denunciam o caráter homogeneizador e monocultural da educação, o que evidencia a dificuldade de coexistir com a pluralidade. De fato, “aceitar as diferenças e enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade” (VALENTE, 1999, p. 63).

Moraes (2000, p. 204) preocupa-se com a adoção de um currículo nacional para a escola e identifica mudanças nessa direção em diversos países³⁰. Mas os currículos nacionais – para a escola fundamental, conforme análise da supracitada pesquisadora – apresentam dois aspectos conflitantes:

Se por um lado temos o perigo de cair no autoritarismo da imposição de um ‘conhecimento oficial’ (Apple, 1993a e 1993b) que reflete o ‘arbitrário cultural’ (Bourdieu e Passeron, 1982) de um grupo ou grupos no exercício do poder, por outro lado faz-se necessário reformular a escola não somente para estar em sintonia com as novas tecnologias e modalidades de aprender, como também, por meio da discussão do multiculturalismo, para definir características fundamentais que diferenciem os países, a fim de escaparmos da uniformização cultural com a qual nos ameaça a globalização.

A questão não seria decidir sobre a inclusão ou não do multiculturalismo no currículo, mas como fazê-lo de modo a atender às demandas da diferença, do lugar e dos direitos das minorias, da identidade e do seu reconhecimento. Em uma sociedade plural, democracia, multiculturalismo e currículo estão intimamente relacionados, uma vez que o conhecimento desenvolvido pelo currículo contribui para a formação da identidade, bem como da manutenção ou modificação de valores e interesses.

“O currículo constitui-se num dos principais veículos de definição e transmissão cultural” (MORAES, 2000, p. 225-6), por este motivo ocorrem tantas lutas em torno da seleção e distribuição do conhecimento.

³⁰ A autora afirma que países como os Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Chile, Gana, Serra Leoa, Libéria, Nigéria, Gâmbia, Malta e Austrália, entre outros, demonstram, no transcurso das duas últimas décadas, a preocupação em delinear currículos nacionais e de inserir no currículo temas como o multiculturalismo.

Apesar da diversidade e das visíveis manifestações culturais de grupos dominados, observamos, paradoxalmente, a preponderância das formas culturais produzidas e veiculadas pela mídia, em especial, a norte-americana. Silva (2010, p. 85) cita o exemplo das vinhetas da série “sons e imagens de...” veiculadas pela *Cable News Network* (CNN) nas quais essa rede de TV a cabo apresenta supostos aspectos de diversas culturas nacionais e afirma: “A ‘diversidade’ cultural é, aqui, *fabricada*, por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização”. Em seguida, o pesquisador conclui que o exemplo expressa o caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos e comprova que as questões culturais e as questões de poder são indissociáveis.

A diferença “é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais em vez de ser, simplesmente, contradições textuais ou semióticas” (McLAREN, 1997, p. 68); “é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico” (SEMPRINI, 1999, p. 11); “não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação” (SILVA, 2010, p. 87), “é constitutiva da ação educativa” (CANDAUI, 2010, p. 25).

Por outro lado, identidade e diferença estão intimamente associadas. Moreira e Câmara (2010, p. 41, grifos do autor) consideram que:

[...] aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos ‘semelhantes’ (*somos, todos nós, brasileiros*) quanto com os que diferem de nós (*somos meninos, por não sermos meninas*). Aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos, pelos outros, ‘àquilo que somos’ (*por sermos meninos, não devemos chorar na frente dos outros; por sermos meninas, podemos brincar com bonecas*). A identidade é, portanto, um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos [...].

A identidade não se opõe à diferença, ela *depende* da diferença. E a diferença *depende* da identidade. No entanto, como são construídas no contexto das relações psicológicas, culturais e sociais, subjacentes a elas encontram-se vetores de força e relações de poder. Nesta perspectiva, Silva (2000, p. 82) alerta:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. [...] Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeito fortemente marcadas por relações de poder: dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar. O processo de classificação é central na vida social.

A distinção entre o que fica “dentro” e o que fica “fora”, num processo de demarcação de fronteiras e separação, sintetiza as questões centrais do multiculturalismo, envolvendo interpretações políticas e culturais. Assim, conforme Semprini (1999, p. 43) na

dimensão política, o multiculturalismo “limita-se basicamente às reivindicações das minorias com o objetivo de conquistar direitos sociais e/ou políticos específicos dentro de um Estado nacional”. Para ilustrar, a autora cita a abordagem de Will Kymlicka contida na obra *Multicultural Citizenship*³¹, na qual defende, para as minorias nacionais, caso dos nativos americanos e catalães na Espanha, ampla autonomia político-administrativa, e para os grupos étnicos, resultantes dos processos de imigração, o reconhecimento cultural e identitário, sem envolver obrigatoriamente a previsão de direitos especiais. Ela explica, ainda, que na análise cultural, encontram-se

as reivindicações de grupos que não têm necessariamente uma base ‘objetivamente’ étnica, política ou nacional. Eles são mais movimentos sociais, estruturados em torno de um sistema de valores comuns, de um estilo de vida homogênea, de um sentimento de identidade ou pertença coletivos, ou mesmo de uma experiência de marginalização. [...] Esta segunda acepção serve-se das grades de análise da antropologia interpretativa ou da corrente dos *Cultural Studies* (SEMPRINI, 1999, p. 44-5).

Não obstante, a pesquisadora considera insatisfatória a diferenciação entre as interpretações elaboradas pela ciência política e a culturalista, destacando, igualmente, que a minoria negra não configura exemplo de minoria nacional, nem grupo étnico, tampouco um movimento social. Mesmo assim, para o autor, a distinção tem sua importância, pois permite atingir o cerne das questões pertinentes às “guerras culturais” tão presentes na sociedade americana contemporânea.

Na perspectiva culturalista, adotada no texto de Semprini (1999, p. 45), “os conflitos culturais podem ser resumidos em três áreas problemáticas: a educação; a identidade sexual e as relações interpessoais, as reivindicações identitárias (*Identity Politics*)”.

A militância multicultural está apoiada em um *corpus* teórico variado que exige adjetivação e, conseqüentemente, expressa a polissemia do termo. A problemática multicultural assume ainda configurações próprias dependendo do contexto histórico, político e sociocultural. Por outro lado, o multiculturalismo é compreendido como um modo de intervenção em determinada sociedade. Semprini (1999) argumenta que a definição do espaço sociocultural, segundo um modelo centro-periferia, possibilita identificar as diferentes formas adotadas pela gestão do multiculturalismo nos Estados Unidos e, baseado em David Theo Goldberg (1994) cita três delas: o modelo Assimilacionista, o Integracionista e o *Corporate Multiculturalism*³².

³¹ Publicado pela Oxford University Press, 1995.

³² O modelo Assimilacionista baseia-se numa concepção monocultural na qual a cultura europeia é considerada referência, o centro que ocupa a totalidade do espaço – as demais formas culturais são marginalizadas, sem possibilidade de negociação por se encontrarem fora do sistema; o modelo Integracionista oferece espaços de autonomia às minorias, mas a monocultura ocupa o centro do espaço sociocultural; o *Corporate*

McLaren (1997) avança em uma concepção de *multiculturalismo crítico* (e de resistência) diferenciando-o do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda, advertindo, inicialmente, que as características dos últimos misturam-se umas com as outras no horizonte geral da vida social.

Segundo McLaren (1997), o princípio das disposições do multiculturalismo conservador pode ser localizado nas visões coloniais em que os afro-americanos são representados como escravos, serviçais e pessoas que divertem os outros. Igualmente, pode ser encontrado nas teorias evolucionistas ou, ainda, compreendido como produto direto do legado de doutrinas de supremacia branca que atribui aos povos africanos o status de criaturas inferiores e que os compara a animais selvagens. Os multiculturalistas conservadores não defendem a igualdade cognitiva de todas as raças. Assim, justificam porque alguns grupos minoritários são bem-sucedidos e outros não, oferecendo à elite cultural branca o pretexto para ocupar desproporcionalmente as posições de poder.

De acordo com McLaren (1997) o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado por vários motivos: em primeiro lugar, não aborda a branquidade como forma de etnicidade e, quando o faz, a branquidade funciona como norma invisível de julgamento das outras etnicidades; segundo, aproveita o termo “diversidade” para disfarçar a ideologia da assimilação, base de sua posição; terceiro, é fundamentalmente monodiomático – defende que o inglês deveria ser a única língua oficial, ao mesmo tempo, opõe-se a programas educacionais bilíngues; quarto, prevê o capital cultural da classe média anglo-americana como padrão de desempenho para toda a juventude; quinto, não questiona o conhecimento elitizado, os regimes dominantes de discurso e as práticas socioculturais associadas à dominação global. Prega também a cultura comum. Por isso, a condição para tornar-se membro do grupo é despir-se de sua própria cultura.

O multiculturalismo humanista liberal sustenta a “igualdade” intelectual entre as raças. Ou seja, existe uma equivalência cognitiva que permite aos diferentes grupos competir com igualdade no mercado capitalista. Entretanto, se essa igualdade está ausente nos Estados Unidos não é por causa da carência cultural de latinos e negros, mas devido à inexistência de oportunidades socioeducacionais que permitam a todos competir com igualdade na sociedade

Multiculturalism, igualmente chamado de *Managed Multiculturalism* e *Difference Multiculturalism*, envolve fundamentalmente o “gerenciamento” das diferenças baseado na sua encenação, no universo da representação e dos símbolos, sem oferecer uma solução verdadeira. Cf. GOLDBERG, David Theo. Introduction: Multicultural Conditions. In: _____. **Multiculturalism: a critical reader**. Oxford: Blackwell, 1997. p. 1-41, 406-428.

capitalista. As limitações socioculturais e econômicas podem ser reformadas para que se alcance uma igualdade relativa (McLAREN, 1997).

O autor explica que a ênfase do multiculturalismo liberal de esquerda encontra-se na diferença cultural. Não obstante, há uma tendência a essencializar as diferenças, bem como ignorá-las como construção histórica, cultural e social. Portanto, a diferença é uma “essência” cuja existência independe da situacionalidade histórica, cultural e de poder. Essa posição sobre o multiculturalismo também está caracterizada pelo discurso de mudança/“reforma”, ou seja, não avança no sentido da transformação social.

A perspectiva que McLaren (1997, p. 123) denomina de multiculturalismo crítico

compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Desse modo, tanto o multiculturalismo conservador/liberal da igualdade, quanto o liberal de esquerda da diferença formam uma falsa oposição. As identidades resultantes da “igualdade” e da “diferença” expressam a lógica essencialista, sendo presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. Para o multiculturalismo crítico e de resistência a cultura não exclui o conflito, isto é, nem sempre reflete o consenso e a harmonia. A partir dessa perspectiva, a democracia, como estado de relações culturais e políticas, é dominada por tensões. A diversidade não é uma meta, mas deve ser tratada no contexto de uma política de crítica e comprometimento com a justiça social. O multiculturalismo crítico compreende a diferença sempre como um produto da história, cultura poder e ideologia (McLAREN, 1997).

Considerando essa complexidade, Hall (2003, p. 52-53) argumenta:

Na verdade, o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma força disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados.

O que não podemos esquecer é que existe uma cultura hegemônica e que a escolha do modelo pode representar a decisão de não questionar o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica. Por este motivo, a necessidade de especificar que abordagem está sendo abraçada e que sentido se pretende alcançar. Assim, outra perspectiva deve ser considerada: a que propõe um multiculturalismo intercultural³³.

³³ Candau (2010, p. 22) defende o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, por considerá-lo mais adequado à “construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

2.3 Currículo multicultural: uma alternativa viável para a universidade

Novos Estados-nação de caráter multiétnico emergiram após o fim do velho sistema imperial europeu. Igualmente, o fim da Guerra Fria e a implosão do bloco comunista são apontados como circunstâncias de constituição de sociedades multiculturais. Ressaltamos que, nos Estados Unidos, a oposição ao referido bloco caracterizou-se como elemento ideológico e de coesão. Não obstante, Semprini (1999, p. 37) observa que, com a desintegração das estruturas políticas comunistas, a sociedade norte-americana foi privada “de um dos principais vetores de sua unidade e identidade”. Por outro lado, antes da ruptura da União Soviética, a medida política de transparência (*Glasnost*) introduzida simultaneamente com a reforma econômica (*Perestroika*) por Mikhail Gorbachev, em 1985, contribuiu para a irrupção de movimentos nacionalistas e conflitos étnicos que, acrescidos de outros fatores, resultaram no colapso da União Soviética. Dessa forma, podemos incluir também a globalização como fator de ocorrência das sociedades multiculturais.

É nesse panorama de reconfiguração, que meditamos sobre as possibilidades do currículo multicultural para a universidade. A propósito, Silva (2010, p. 88), ao analisar as raízes do multiculturalismo, afirma que:

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por ‘cultura comum’ uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante.

Em contrapartida, do ponto de vista dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria ser constituído de princípios mais representativos da diversidade das culturas subordinadas. Silva (2010) argumenta que as diferentes perspectivas multiculturalistas acolhem esse entendimento, mas distanciam-se em outros aspectos: a vertente liberal ou humanista, que tem por base a compreensão de que os distintos grupos culturais se caracterizam por sua humanidade comum, apela para o respeito, a tolerância e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas; já a perspectiva crítica considera que as diferenças são produzidas e reproduzidas por relações assimétricas de poder e, desse modo, não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Assim, a diferença, na concepção curricular crítica, é permanentemente questionada.

Críticos do multiculturalismo apresentam argumentos baseados em valores universais que transcenderiam as características culturais de grupos específicos. Na elaboração desses argumentos, são evocados os valores desenvolvidos pelos pensadores iluministas e legitimados no Modernismo. Por este motivo, para grupos conservadores e tradicionalistas, o multiculturalismo teria uma epistemologia relativista. No entanto, Silva (2010, p. 90) esclarece que:

Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemologia para ser política.

Adotar uma posição crítica em termos curriculares implica rever os conceitos da chamada “cultura nacional comum”, uma vez que esta não se distingue da cultura dos grupos dominantes. A concepção curricular crítica contesta ainda as regras que fundamentam a seleção de uma cultura e a coloca no lugar das culturas. Nesse embate, o multiculturalismo considera a questão da desigualdade no contexto educacional e curricular, indicando que estão envolvidas também outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, numa clara advertência de que a igualdade somente será alcançada modificando-se substancialmente o currículo hegemônico existente.

A universidade deve promover a articulação entre ensino, pesquisa e atividades de extensão, combinando qualidade acadêmica e compromisso social. De igual modo, deve acolher a diversidade e tornar-se uma organização multicultural, opondo-se à manutenção do pensamento único, universal. Para isso, conforme Cunha (2003), é inaceitável que reformas curriculares no ensino superior voltem-se exclusivamente para a diminuição ou aumento de cargas horárias de disciplinas.

Schön (2000, p. 15) concebe um dilema envolvendo a escolha do profissional diante da topografia irregular da prática. Tal dilema, segundo o autor, tem duas fontes:

em primeiro lugar, a idéia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e, em segundo, a consciência de zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento. A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos.

Essa proposição assinala a crise de confiança no conhecimento profissional e esta “corresponde a uma crise semelhante na educação profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18). Assim, o pesquisador questiona o modelo educacional destinado a formar profissionais rigorosos do conhecimento de base científica, amparado na versão do currículo normativo que

mostra susceptibilidade de complementações marginais ou de rebaixamento dos padrões de rigor e probidade profissional para restaurar o antigo padrão de excelência. A universidade estaria imersa em uma crise multidimensional, de confiança nas profissões, enraizada na epistemologia da prática dominante, o que demanda o reexame da natureza e da conduta da educação que promove. Nesse sentido, conforme destaca Cunha (2003), as questões pedagógico-curriculares ultrapassam as fronteiras da organização do conhecimento disciplinar e clamam por reformas mais profundas.

Certamente, em uma sociedade caracterizada por desigualdades, a formação na universidade deve alcançar uma dimensão bem mais ampla e desafiar as intenções de uma globalização hegemônica. Assim, qual deve ser a ideia de formação na universidade e como garanti-la nos currículos e na docência?

Canen (2011) considera que a abordagem multicultural pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento na universidade. A autora elucida que, no campo da saúde, formar profissionais sensíveis à diversidade cultural possibilitaria compreender diversos fatores, inclusive interferências no sucesso de tratamentos em virtude de crenças específicas. Na esfera tecnológica, a perspectiva multicultural favoreceria, por exemplo, a sensibilização para as culturas envolvidas nas relações entre empresas/organizações e a universidade. No âmbito da formação de professores, o benefício seria a problematização de conteúdos consolidados como “universais” e o estabelecimento de formas alternativas de trabalhá-los. Nesse sentido, Canen e Xavier (2005, p. 336) afirmam:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos.

Na concepção moderna, a identidade é uma essência inabalável. Contudo, a perspectiva multicultural a compreende como instável e em contínuo processo de construção/reconstrução. Inscreve-se, então, o multiculturalismo em uma percepção pós-moderna de sociedade, apreendendo-a como desenvolvida por identidades plurais. Não se trata de valorizar a diversidade como elemento folclórico, mas de questionar a própria construção das diferenças e criticar qualquer possibilidade de conhecimento unificado e objetivado do mundo.

3 CURRÍCULO COMO CAMPO DE FORÇAS: as possibilidades de construção de uma perspectiva multicultural

O vocábulo currículo tem origem latina. Todavia, segundo Goodson (1998, p. 31), “currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”; enquanto que, para Pacheco (2005, p. 35), esse lexema “proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir”.

As divergências não são exclusivas do debate sobre a origem do termo. O tema currículo projeta-se nas discussões acadêmicas com amplos significados, constituindo, tal como afirma Goodson (1998, p. 17), “o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”.

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre as reflexões e estudos de pesquisadores do currículo, notadamente as questões pertinentes a sua constituição como campo de conhecimento, procurando demonstrar que o currículo, mais que um documento engessado, é um campo de forças onde são travadas batalhas políticas, ideológicas e culturais. Ressaltamos que a cultura é central nessas discussões, assumindo uma dimensão epistemológica preponderante. Para Hall (1997a, p. 20),

Queiramos ou não, aproveamos ou não, as novas forças e relações postas em movimento por esse processo estão tornando menos nítidos muitos dos padrões e das tradições do passado. Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

A pluralidade cultural é realidade em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas. E, como afirma Hall (1997a), a cultura é uma das condições da existência da prática social, o que exige uma reorganização/reconstrução das possibilidades de atuação pedagógica.

3.1 Teorias do currículo: aproximações com as questões do multiculturalismo

Silva (2010), procurando definir o que é uma teoria do currículo, recomenda que se discuta a própria noção de “teoria”. Assim, considera que a teoria é uma representação, um reflexo, da realidade que a antecede cronológica e ontologicamente. Não obstante, do ponto de vista do pós-estruturalismo, que o autor entende como predominante na análise social e cultural, é exatamente essa natureza representacional que torna complexo o próprio conceito de teoria, uma vez que não seria possível separar a teoria – descrição linguística da realidade –

de seus “efeitos da realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a desvendar, a delinear, a elucidar a realidade: a teoria estaria inevitavelmente implicada na sua produção. Desse modo, Silva (2010, p. 11) conclui: “faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos”. Com base nesse entendimento, uma proposta curricular seria um discurso ou texto político sobre o currículo, segundo os propósitos do grupo social dominante, ou seja, não se trata de uma discussão puramente epistemológica. A questão envolve poder e hegemonia.

A origem das teorias sobre o currículo remete à emergência do campo do currículo como campo de estudos e pesquisas, profissional e especializado, sobre o currículo. Silva (2010) deduz que, mesmo antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, as filosofias educacionais e as diversas pedagogias, em diferentes épocas, já faziam reflexões sobre o currículo, ainda que não utilizassem o termo. Entretanto, o autor esclarece que teorias educacionais e pedagógicas não são necessariamente teorias sobre o currículo. *Didáctica Magna*, de João Amós Comênio (1592-1670), embora revelando preocupações com a atividade educacional, é um desses exemplos.

Com distintos graus de destaque, as reflexões sobre o currículo abrangem diversas questões. Entre elas, duas perguntas são fundamentais: “o quê?” (referindo-se à seleção dos conteúdos) e “o que o aluno deve ser?” (fazendo alusão às identidades/subjetividades que determinada sociedade pretende construir por considerar ideais). O conhecimento válido e o tipo humano desejado, que constituem o centro das discussões sobre o currículo, variam no tempo e no espaço.

Entre os séculos XV e XVIII ocorreram importantes transformações que contribuíram para a decadência do feudalismo, possibilitando as condições para o surgimento do sistema capitalista. Nesse cenário, era imprescindível reestruturar o sistema educativo. Então, o ensino individualizado passou a ser organizado em classes escolares e deveria seguir determinado percurso, com provas e obstáculos à semelhança de um circuito atlético. Assim, o termo *curriculum* transpôs o contexto do mundo do exercício físico para o pedagógico (SILVA, 2012). No entanto, as elaborações teóricas sobre currículo têm origem somente no início do século XX.

Em 1918, John Franklin Bobbitt, com o livro *The curriculum: a summary of the development concerning the theory of the curriculum*, inaugura a trajetória do currículo como campo especializado de estudo, apresentando-o como um processo de racionalização de resultados educacionais, explicitados e aferidos cautelosa e rigorosamente. Porém, Pedra (2001) relata que, bem antes, em 1902, John Dewey publicou *The child and the curriculum*,

onde esboça uma teoria para a construção de currículos renovados, defendendo a organização do currículo em base psicológica, centrada nas experiências dos alunos.

Bobbitt e outros nomes de destaque nessa área, considerando o impacto da migração europeia e das ameaças à cultura norte-americana homogênea, estabelecem qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social (APPLE, 1982). Nesse panorama de evolução do trabalho em série, Bobbitt utiliza os princípios da Administração Científica do Trabalho para desenvolver o que designou de “grande consciência de grupo”, sugerindo a atuação em conjunto, para fins comuns. Salientamos que, segundo Friedman (1985, p.92), nos Estados Unidos do século XIX e princípio do século XX, era importante “não promover a diversidade, mas criar uma base de valores comuns e essenciais a uma sociedade estável”.

Porém, antes da “descoberta” dos Estados Unidos o país já era habitado por populações autóctones³⁴. Semprini (1999, p. 22) diz que, desde a Declaração da Independência, em 1776, “as elites políticas e culturais do país costumavam provir de setores de tradição puritana e anglo-saxônica”. O autor acrescenta que, em meados do século XIX, à véspera da Guerra de Secessão, existiam 3.500.000 escravos, o que representava 11% da população. Portanto, a diversidade marca a realidade norte-americana não somente no período citado por Friedman (1985) e, ainda hoje, é parcialmente responsável pelas atuais controvérsias multiculturais.

Embora possamos encontrar elementos para uma abordagem curricular multicultural, as propostas de Bobbitt, nesse momento em que se tentava responder questões decisivas sobre os contornos da escolarização de massas, eram nitidamente conservadoras e claramente voltadas para a economia. Bobbitt vislumbrava o sistema educacional funcionando semelhante a uma empresa comercial ou industrial, com objetivos explícitos. Silva (2010, p. 23) argumenta que “esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta”. Dessa forma, o capitalismo industrial e a ciência moderna influenciaram uma concepção de currículo que resultou na tentativa de programação, ordenação e encadeamento segundo um modelo produtivo que fragmentava e não aceitava mudanças no transcurso do

³⁴ Segundo Semprini (1999), estima-se que havia de três a quatro milhões de nativos à época da colonização norte-americana no século XVII. Baseado em dados do *Bureau of Census*, o autor informa que a população de origem europeia atingiria esse número somente no início do século XIX. Semprini (1999) recorre também aos estudos de Philip Curtin e escreve que, no final do século XVIII, a população dos Estados Unidos era de quatro milhões de pessoas, dos quais setecentos mil eram escravos. Ao longo desse século, diversos grupos religiosos abandonaram a Europa para fundar em terras americanas comunidades mais ou menos isoladas. Semprini destaca, igualmente, a presença de base anglo-saxônica e o papel da imigração no povoamento do país (os cinco aspectos das raízes históricas dos Estados Unidos).

processo. Os reflexos dessa aceção estavam evidenciados na suposição de um currículo construído em passos graduais que não contemplava interrupções e lacunas, mas suscitava hierarquia, dividia funções e fundamentava-se no conhecimento científico como verdade absoluta. Nesses termos, o currículo seria uma experiência descontextualizada e cumulativa (quanto mais longo o tempo, mais aprendizagem).

Então, Ralph Tyler apresenta um enfoque tecnicista, consolidando, em 1949, as ideias de Bobbitt, com a publicação do livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, respondendo a quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2010, p. 25).

Tal concepção de currículo, especialmente por seu distanciamento da realidade, é criticada por John Dewey que se preocupava com a construção da democracia, considerando os interesses e as atividades das crianças no planejamento curricular (enfoque ativo). Nessa perspectiva, a educação é um instrumento fundamental para o progresso e a reforma social.

Lopes e Macedo (2011) comentam que Dewey foi o nome mais conhecido do progressivismo, movimento que contava com mecanismos de controle social bem menos impositivos que os do eficientismo³⁵. Segundo as autoras,

[...] também para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Entendemos, assim, que o foco das discussões curriculares para Dewey está na resolução de problemas sociais. Todavia, mesmo que os progressivistas abordem o conceito de poder (ênfase das teorias críticas, como veremos adiante) e embora possa haver “uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo” (SILVA, 2010, p. 90), as questões culturais não foram contempladas pelas teorias tradicionais.

No trabalho de Lopes e Macedo (2011) encontramos também que os princípios de Dewey inspiraram os educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em reformas educacionais desenvolvidas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mas somente com a

³⁵ Lopes e Macedo (2011, p. 22) elucidam que o eficientismo caracterizou-se pela “defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”.

obra *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, que João Roberto Moreira publicou em 1955, inicia-se a teorização curricular no Brasil (PEDRA, 2001).

A teoria curricular apresentada no livro pioneiro, segundo Moreira (2008, p. 104), é “inconsistente. Idéias das tendências tecnicista e progressivista são combinadas com elementos da tradição católica, o que forma um estranho mosaico de princípios e técnicas”³⁶. Assim, o autor constata que o pensamento curricular brasileiro sofreu interferência de enfoques anteriores, mas não emergiu sob domínio exclusivo e dogmático dos modelos tecnicistas americanos. O autor entende também que tanto os autores americanos quanto os brasileiros combinaram ideias tecnicistas com ideias progressivistas emanadas das teorias de Dewey e Kilpatrick, sendo que, em casos específicos, também manifestaram influência de Bruner e Piaget não associáveis ao tecnicismo.

As ideias progressivistas estão na base do campo e interagiram com o que foi “tomado de empréstimo” aos Estados Unidos. Nesse sentido, Moreira (2008, p. 53) declara que:

A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas idéias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro. Além disso, achamos que esses dois autores podem ser associados, em certo grau, a um interesse em compreensão e ao paradigma circular-consensual³⁷.

Ao associar, “em certo grau”, Dewey e Kilpatrick ao paradigma circular-consensual, Moreira recusa restringir a origem do campo do currículo no Brasil ao modelo técnico-linear.

Moreira e Silva (1995) argumentam que, desde sua origem, o campo do currículo tem sido associado a categorias de controle social e eficiência social, mas não é conveniente entender o novo campo como sendo monolítico, pois outros interesses e intenções podem ser identificados. Os autores esclarecem que, nos estudos pioneiros, podem ser observadas tanto a valorização dos interesses do aluno, quanto a construção científica de um currículo que promovesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira tendência é representada pelos estudos de Dewey e Kilpatrick e a segunda, pelos trabalhos de

³⁶ Lopes e Macedo (2002) também analisam as primeiras preocupações com o currículo no Brasil e consideram a assimilação de modelos norte-americanos. Tentando compreender a configuração das múltiplas orientações na segunda metade da década de 90, as autoras escrevem que o hibridismo do campo curricular parece ser a grande marca das teorizações. Perguntamos: a obra pioneira de João Roberto Moreira não seria um caso de hibridismo, tendência do pensamento curricular brasileiro?

³⁷ Moreira (2008) refere-se à classificação do campo do currículo utilizada por José Luiz Domingues na tese de doutorado *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico ou crítico, baseada nos estudos do autor norte-americano James MacDonald (1975).

Bobbitt, contribuindo, respectivamente, para o desenvolvimento do que foi designado, no Brasil, de escolanovismo e de tecnicismo. Essas duas tendências com revalorizações de uma perspectiva mais tradicional dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao início da década de setenta (MOREIRA; SILVA, 1995). Mas, também aqui, não se percebe associações do campo do currículo com a diversidade, apesar da nossa condição multicultural.

Na segunda metade do século XVI, quando a população nativa já entrava em declínio, foi introduzida a escravidão negra no Brasil. Mais recentemente, nos séculos XIX e XX, ocorreu a imigração italiana³⁸ e o movimento migratório alemão. Na primeira década do século passado, 165 famílias oriundas do Japão desembarcaram no porto de Santos para trabalhar na cafeicultura. Até 1940, mais de 170 mil japoneses vieram morar em terras brasileiras.

Em meados do século XX, as concepções curriculares apresentaram novos referenciais de análise. Moreira e Silva (1995) ilustram que os americanos, no final dos anos cinquenta, acusaram os educadores, especialmente os progressivistas, pela suposta derrota na corrida espacial. Para recuperar a qualidade perdida, inicia-se uma revolução pedagógica a partir de reformas curriculares. Entretanto, o êxito esperado foi sufocado pelos graves problemas sociais (racismo, desemprego, violência, delinquência etc.) que desafiavam a sociedade americana. Os valores tradicionais são questionados e, como decorrência, a crise desenvolve uma contracultura baseada em liberdade sexual, uso de drogas, vida comunitária e emancipação individual. A escola estadunidense foi severamente criticada, seria necessário transformá-la e democratizá-la ou, radicalizando, aboli-la ou substituí-la por outro tipo de instituição.

No governo de Richard Nixon (1968-1974), marcado pela retirada dos soldados norte-americanos do território vietnamita, reatamento das relações diplomáticas com a China e pela chegada do Homem à Lua, em 1969, constatou-se uma tentativa conservadora de neutralização dos valores “subversivos” dos anos 60. Nesse momento, três ideias caracterizavam o discurso pedagógico: as tradicionais, que sugeriam uma escola eficaz; as

³⁸ O site da Embaixada da Itália em Brasília informa: “*il Brasile è sempre stato molto vicino all'Italia, anche per la presenza nel proprio territorio di una foltissima collettività italiana, insediata sin dalla fine del secolo diciannovesimo: l'arrivo del primo nucleo di emigranti italiani risale al 1875. Tale collettività è attualmente composta da quasi trecentomila persone di passaporto italiano e da circa venticinque milioni di discendenti di italiani (“oriundi”) e rappresenta un patrimonio di inestimabile valore nella promozione dei rapporti bilaterali*”, que assim traduzimos: o Brasil sempre esteve muito próximo da Itália, devido à presença no seu território de uma expressiva comunidade italiana, estabelecida desde o final do século XIX: a chegada do primeiro grupo de imigrantes italianos, remonta a 1875. Atualmente, essa comunidade é constituída por cerca de 300 mil pessoas de passaporte italiano e cerca de 25 milhões de descendentes de italianos (“nativos”) e representa um tesouro de inestimável valor na promoção das relações bilaterais (AMBASCIATA D'ITALIA A BASILIA, 2004, não paginado).

humanistas, que proclamavam a liberdade na escola, e as utópicas que recomendavam o fim da escola. Sobre essas tendências pedagógicas, Moreira e Silva (1995, p. 14) comentam que, “representando diferentes versões do ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade”.

Na França, os trabalhos de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, alcançam grande repercussão. Na visão desses autores, a escola passa a ser analisada como integrante do aparelho ideológico do Estado; reprodutora da estrutura das relações desiguais entre as classes; dual e dirigida pelos interesses da classe capitalista (SILVA, 2012). Esse conjunto teórico, somado à insatisfação com a escola excludente, despertou novas perspectivas de estudo no campo curricular baseadas no diálogo, na construção e reconstrução coletiva da aprendizagem, na reflexão, e nos processos democráticos e emancipatórios. Ao contrário do modelo teórico tradicional, que se centrava muito mais em como elaborar e organizar o currículo, as teorias críticas começam a abordar as desigualdades e injustiças sociais. Ou seja, “o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2010, p. 30).

Obviamente, as agitações sociais que caracterizaram os anos 60 não ficaram restritas somente aos Estados Unidos e à França. O mundo foi sacudido por movimentos de independência das antigas colônias europeias, por protestos estudantis e, no Brasil, mais especificamente, por manifestações contra a ditadura militar.

Silva (2010) entende ser admissível que os estudiosos mergulhados na análise desses movimentos defendam a renovação da teorização sobre currículo como sendo iniciada em seu próprio país. Segundo tal raciocínio, para a literatura educacional norte-americana, a origem dessa renovação se deve ao “movimento de reconceptualização”; para a literatura inglesa, à “nova sociologia da educação”; para os pesquisadores brasileiros, aos estudos de Paulo Freire; enquanto que para os franceses, aos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

Independente dessas avaliações apaixonadas, as teorias críticas inverteram os fundamentos das teorias tradicionais, colocando em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* e propondo transformação radical.

Althusser, em *Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, elaborou uma aproximação teórica com o problema do inconsciente, estabelecendo as bases para as críticas marxista da educação. Embora a referência à educação nessa obra seja considerada concisa, o

filósofo francês fez a importante conexão entre educação e ideologia³⁹. A escola é o aparelho ideológico central e atua ideologicamente por meio de seu currículo, das matérias escolares, propagando a crença que induz à aceitação dos arranjos sociais como bons e desejáveis (SILVA, 2010).

De acordo com Althusser (1980), a permanência da sociedade capitalista reside na reprodução de seus componentes econômicos e ideológicos. Silva (2010, p. 31) explica que “além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado”.

A tese althusseriana seria desenvolvida por Baudelot e Establet (1971) no estudo realizado sobre a escola capitalista na França (*L'École capitaliste en France*). Os autores compreendem o sistema escolar como aparelho ideológico capitalista, baseado, desde a escola primária, em duas redes opostas: uma “primária-profissional”, dedicada à formação da força de trabalho subordinada, e outra, “secundária-superior”, à capacitação para a função de gerência, contribuindo para a reprodução das relações de produção capitalista. Mas são os economistas norte-americanos, Samuel Bowles e Herbert Gintis, que, com o conceito de correspondência, iriam estabelecer a natureza da conexão entre escola e produção. Dessa forma, a ênfase não seria no conteúdo explícito do currículo, mas na aprendizagem por meio da experiência de relações sociais da escola, garantindo, no seu funcionamento, que determinadas atitudes fossem incorporadas à psique do aluno, pois as relações sociais do local de trabalho ali estariam representadas. Isso atingiria tanto os futuros trabalhadores subordinados, quanto aqueles dos escalões superiores responsáveis pelas funções de concepção e comando. É, pois, por meio de uma “*correspondência* entre as *relações* sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a

³⁹ “O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 23). A ideologia usufrui da aquiescência dos envolvidos, beneficiando-se dos recursos materiais presentes na cultura e na sociedade, mas não é uma construção coerente de idéias, não age sem a resistência daqueles aos quais é direcionada. Os autores ressaltam também que saber se são falsas ou verdadeiras as idéias contidas na ideologia não é tão importante quanto saber que vantagens e que relações de poder elas justificam e fundamentam. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 31) esclarecem que, “quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais”.

reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional⁴⁰”, explica Silva (2010, p. 33).

Nesse momento germinal, a crítica da escola capitalista não ficaria limitada à análise marxista. Bourdieu e Passeron, embora centrados no conceito de “reprodução”, afastam-se do conceito marxista em vários aspectos (SILVA, 2010). Na análise dos autores, a cultura funciona como uma economia, sendo dela independente. Por isso, a utilização do conceito de “capital cultural”. O conceito de “capital cultural” nos permite apreender a dimensão simbólica dos conflitos travados entre diferentes grupos sociais e não está dissociado do fenômeno da dominação/legitimação de um grupo sobre os outros, uma vez que sua distribuição é desigual.

Silva (2010) ressalta que, nessa dinâmica, a cultura que usufrui de prestígio é exatamente a cultura das classes dominantes. Assim, é por meio dos processos de reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade se efetiva. “Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais, na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*” (SILVA, 2010, p. 34).

Entre tantos outros, o “capital cultural” é o que teria maior impacto na construção do destino escolar. Nesse sentido, Bourdieu (2001, p. 41) faz um alerta quanto à função social da escola:

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

No capítulo anterior, destacamos que o domínio simbólico é o domínio por excelência da cultura e que ele atua por meio de mecanismos com os quais a cultura dominante é definida arbitrariamente como sendo a cultura. Bourdieu e Passeron (2008) denominam esses mecanismos como “dupla violência”, pois, de um lado, há uma imposição e, de outro, uma ocultação que impede a percepção da imposição. Contudo, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante aos alunos oriundos das classes dominadas, mas por um mecanismo de exclusão. Para esse fim, a escola utiliza um currículo baseado na cultura dominante e o transmite por intermédio do código cultural dominante, ao qual as crianças das classes dominantes estão familiarizadas, justificando, assim, o êxito delas nessas instituições.

⁴⁰ O processo bidirecional envolve dois movimentos: no primeiro, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, de modo mais específico, do local de trabalho capitalista; no segundo, em virtude desse reflexo, o local de trabalho capitalista recebe exatamente o tipo de trabalhador de que necessita.

Se as crianças das classes dominantes veem seu capital cultural valorizado, as das classes dominadas não reconhecem sua cultura nos conteúdos selecionados. A cultura das últimas não sofre incremento e o ciclo da reprodução cultural se completa (SILVA, 2010).

Bourdieu e Passeron (2008) não afirmam que a cultura dominante é indesejável, o que os autores propõem é que o currículo escolar ofereça às crianças das classes dominadas aquelas condições que somente as das classes dominantes têm na vivência familiar.

Dessa forma, apoiados em Silva (2010), afirmamos que as teorizações críticas de currículo deslocam a ênfase dos conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para outras categorias, permitindo compreender a educação sob nova perspectiva. No entanto, apesar de percebermos preocupações com a cultura, o que está em destaque é uma crítica à educação centrada no conceito de “reprodução”: a reprodução cultural e social.

Enquanto essas teorizações estão em curso, no Brasil, o currículo vai se firmando como campo de conhecimento: em 1962, a disciplina currículos e programas foi introduzida no curso de Pedagogia na modalidade eletiva⁴¹; em 1969, no mesmo curso, tornou-se obrigatória aos futuros supervisores escolares; logo depois, foram criados os primeiros mestrados em currículo (MOREIRA, 2008). Assim, o campo conquistou sua maturidade no início dos anos 1970 com a publicação de vários artigos que focavam o planejamento curricular, a educação profissionalizante, legislação curricular, necessidades industriais e eficiência, mas ainda inspirados em autores americanos tecnicistas. As influências observadas refletem mais uma postura eclética que uma adesão rígida ao tecnicismo, é o que diz Moreira (2008, p. 142):

A análise dos manuais de currículo escritos por autores brasileiros como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, respectivamente o terceiro e o quarto livros-texto de currículo publicados no Brasil, confirmará o ponto de vista de que o campo não era uma mera cópia da tendência tecnicista americana.

Entretanto, Moreira (2008), apesar da influência de outros enfoques, a tendência tecnicista continua figurando inclusive na orientação de currículos e programas ministrados nas universidades do Rio de Janeiro.

O período compreendido entre o final da década de 70 e o terceiro quarto dos anos 1980 foi caracterizado pelo desenvolvimento de orientações críticas. Segundo Moreira (2008), os livros e artigos escritos por autores críticos brasileiros demonstram a preocupação com temas de grande prioridade no momento atual: o ensino de primeiro grau e o seu currículo. A

⁴¹ Moreira (2008, p. 133) entende que “currículos e programas foi de fato introduzida em nossas faculdades após a Reforma Universitária (Lei 5540/1968), que buscou modernizar nossa universidade, organizá-la racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento”.

importância da escola para as camadas populares é inquestionável, mas seu currículo é profundamente questionado.

Entre os representantes das principais orientações da perspectiva crítica, Moreira (2008) destaca: Paulo Freire (educação popular), José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Cury e Guiomar Namó de Mello (pedagogia crítico-social dos conteúdos). Os dois grupos, também denominados de pedagogia do oprimido e pedagogia histórico-crítica, pleiteavam a hegemonia nos discursos educacionais e na intervenção política.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos rejeitava a ênfase na metodologia – característica do movimento escolanovista. Todavia, Moreira (2008, p. 169) afirma que tentar reverter a ênfase escolanovista nos métodos, valorizando os conteúdos, é embarçar-se na mesma cilada: “a dicotomização permanece, portanto, não resolvida”. Além de resgatar a importância dos conteúdos, o autor acrescenta que os defensores dessa pedagogia buscavam destacar a transmissão do conhecimento como função principal da escola, discutir as falhas das teorias reprodutivistas, denunciar a pseudo-neutralidade da tendência tecnicista e apontar as deficiências da orientação associada às propostas de educação popular. Por outro lado, os educadores populares criticavam os conteudistas pela supervalorização do saber sistematizado e da cultura dominante, pela adoção de uma concepção de conhecimento como algo acabado, pelo desprezo às questões metodológicas, pela maior ênfase na transmissão que na produção do saber e pelo não questionamento da escola burguesa que ignora o saber, as ideias, as representações, a história e as condições materiais de vida das crianças oriundas das camadas populares, não contribuindo para a sua emancipação.

No panorama internacional, diversos especialistas em currículo, sob a liderança de William Pinar, participam da I Conferência sobre Currículo realizada na Universidade de Rochester, Nova York, no ano de 1973. Em comum, tinham apenas a crítica ao caráter instrumental, apolítico e ateu do currículo que caracterizava a tendência curricular dominante estabelecida pelos modelos de Bobbitt e Tyler. Iniciava-se o que seria designado de “movimento de reconceptualização”. O grupo, segundo Moreira e Silva (1995, p. 15),

[...] concebia reconceitualização como esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer.

Os especialistas procuravam abolir, no campo do currículo, aqueles aspectos que limitavam a liberdade de indivíduos e grupos sociais. Para os autores, como não formavam um bloco único, duas grandes correntes se desenvolveram: a primeira, fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, foi associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, e

tinha como ênfase o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo; a segunda, apoiada na tradição humanista e hermenêutica, arraigou-se na Universidade de Ohio e ressaltava os significados subjetivos, pois sua perspectiva era profundamente pessoal. No Brasil, os representantes mais conhecidos da primeira corrente são Michael Apple e Henry Giroux, e, da segunda, William Pinar.

Nos Estados Unidos, os autores de inspiração neomarxista foram os pioneiros da Sociologia do Currículo⁴², cujo foco era entender a favor de quem o currículo atua e como fazê-lo funcionar em prol das classes oprimidas. Em outras palavras, o conhecimento corporificado como currículo educacional deve ser analisado em sua dimensão social e histórica.

Considerando que os autores vinculados à orientação neomarxista viam o movimento de reconceptualização como um retrocesso ao pessoal e ao subjetivo, apesar do questionamento ao modelo técnico dominante, a “reconceptualização” ficou restrita às concepções fenomenológicas (SILVA, 2010).

Reconhecemos que a teorização educacional tradicional já constituía cultura e currículo como par indissociável. Porém, a concepção tradicional não entende essa relação como um terreno contestado. Para as teorias críticas, a cultura não é unitária, também não é um conjunto inerte e estático de valores, tampouco digna de ser transmitida a gerações futuras por meio do currículo, a cultura é um campo de luta. A cultura, segundo Moreira e Silva (1995, p. 27) “é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

Outro ponto de destaque na teorização educacional crítica é o entendimento do currículo como atravessado por relações de poder, o que confere a essa teorização um caráter fundamentalmente político. Mas não é interessante identificar o poder exclusivamente com pessoas ou atos legais, o poder está presente também nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Para Apple (2000, p. 53), o currículo é “produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. O autor afirma que, independente da nossa vontade, diferentes forças penetram no âmago do currículo e ensino. Do mesmo modo, apresenta alguns aspectos críticos: O que se entende por conhecimento? Como ele se organiza? Quem tem o poder de ensiná-lo? O que seria uma

⁴² A Sociologia do Currículo, conforme Moreira e Silva (1995, p. 16), preocupava-se com o “exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.”.

demonstração adequada de sua aprendizagem? A quem é permitido fazer todas essas perguntas? A quem é consentido respondê-las? Finalizando, Apple responde que:

[...] tudo isto faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. Sempre há uma *política* do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (APPLE, 2000, p. 54).

A despeito do imobilismo proclamado pelas teorias da reprodução, Giroux (1986, p. 63) prescreve uma alternativa baseada no conceito de resistência. O autor argumenta que “o fundamento para uma pedagogia crítica poderia situar-se, em parte, nas categorias de crítica social e cultural encontradas no trabalho de teóricos como Adorno, Horkheimer e Marcuse”. O pesquisador, sob influência dos teóricos da Escola de Frankfurt e sua ênfase na dinâmica cultural, utiliza fundamentalmente os conceitos de emancipação e libertação na compreensão do currículo⁴³, instituindo o processo de emancipação como um dos alvos da atuação social politizada. Nessa concepção, Giroux apoia-se em três conceitos: esfera pública⁴⁴, intelectual transformador⁴⁵ e voz⁴⁶.

Giroux vê a pedagogia e o currículo por meio das lentes da “política cultural”. Da mesma forma que a pedagogia não envolve somente práticas de ensino, mas também a política cultural que tais práticas nutrem, o currículo não se destina simplesmente à

⁴³ Giroux (1986, p. 65) defende o discurso crítico como necessário nos debates em torno da noção de currículo oculto, os quais são importantes “não apenas porque apontam aspectos da vida escolar que ligam as escolas à sociedade mais ampla, mas também porque eles têm mostrado a necessidade de se gerar um novo conjunto de categorias com as quais se analisar a função e os mecanismos da escolarização”. Para o autor, é fundamental que, nessas discussões, a visão de currículo oculto “abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização: que ‘silenciosamente’ estruturam e reproduzem os pressupostos e práticas hegemônicas”. Entretanto, Silva (2010, p. 81) explica que nestes tempos de neoliberalismo, “de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo”.

⁴⁴ O conceito de “esfera pública”, elaborado por Jürgen Habermas, refere-se a um “sistema de alarme dotado de sensores especializados, porém, sensíveis no âmbito de toda a sociedade. Na perspectiva de uma teoria da democracia, a esfera pública tem que reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a percebê-los e a identificá-los, devendo, além disso, tematizá-los, problematizá-los e dramatizá-los de modo convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar. E a capacidade de elaboração dos próprios problemas, que é limitada, tem que ser utilizada para um controle ulterior do tratamento dos problemas no âmbito do sistema político” (HABERMAS, 1997, p. 91).

⁴⁵ Giroux (1997) desenvolve a ideia do professor como “intelectual transformador” com base em Antonio Gramsci. Para Gramsci (1991, p. 3), os intelectuais são os organizadores e difusores da concepção de mundo de determinada classe social que, despontando no âmbito da produção econômica, procura desenvolver seu governo sobre a sociedade. Há dois tipos de intelectuais: os tradicionais e os orgânicos. Os primeiros consideram-se uma classe diferenciada da sociedade, enquanto que os últimos são gerados por grupos sociais que lhe dão, organicamente, “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”.

⁴⁶ Giroux (1988, p. 33) considera fundamental dar voz ativa aos alunos em suas experiências de aprendizagem, o que “significa desenvolver um vernáculo crítico que seja adequado aos problemas experienciados ao nível da vida diária, especialmente quando estes são relacionados com experiências pedagógicas desenvolvidas por práticas de sala de aula”. O conceito de voz refere-se à participação ativa dos estudantes na contestação das relações de poder, objetivando a conquista de espaço e oportunidade de voz às culturas historicamente silenciadas.

transmissão de conhecimentos. O currículo implica a construção de significados sociais e valores culturais. Por sua vez, esses significados não se limitam à consciência individual, mas perpassam as relações de poder e desigualdade, envolvem ainda disputas, imposições e reações. O que aproxima o campo da pedagogia e do currículo ao campo da cultura é que nas duas arenas uma política cultural está em jogo (SILVA, 2010).

A pedagogia de Paulo Freire exerce uma reconhecida influência na obra de Giroux. A concepção libertadora de educação, a ação cultural, a participação no ato pedagógico e a ênfase na estreita conexão entre a pedagogia e a política, levam Giroux (1997, p. 145) a afirmar: “Paulo Freire construiu uma teoria de educação que considera seriamente o relacionamento entre a teoria crítica e os imperativos do comprometimento e luta radical”.

Na palestra apresentada no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1982, Freire (2007, p. 2) diz:

Mas, se do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo alguma, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto sistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra.

Desse modo e diante da impossível neutralidade da educação, Freire recomenda que educadoras ou educadores assumam sua opção, que é política, e que sejam coerentes com ela, na prática – uma das exigências que Giroux e os demais educadores críticos fazem a si mesmos.

A identificação e análise das relações de poder imiscuídas na educação e no currículo constituem a tarefa primordial da teorização curricular crítica, um movimento de constante problematização e questionamento (MOREIRA; SILVA, 2005).

Na década de 80, o pensamento pedagógico brasileiro conquistou expressiva autonomia. A influência das ideias e teorias educacionais americanas foi, de certo modo, neutralizada. Nos anos 1990, numerosos educadores publicam trabalhos fundamentados na Teoria Crítica. De acordo com Lopes e Macedo (2002), no início dessa década, o campo curricular – ainda sob múltiplas influências – apresentava enfoque claramente sociológico,

abandonando o pensamento psicológico até então dominante. Em sua maioria, os estudos passaram a discutir o currículo como espaço de relações de poder, superando definitivamente a abordagem dos aspectos administrativo-científicos do campo. Como escreveu Silva (2010, p. 14) a questão central em qualquer teoria do currículo é aquela pertinente ao conhecimento que deve ser ensinado. Nesse sentido, recorre-se “a discussões sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. A teoria é igualmente definida por meio do exame dos diferentes conceitos que elas utilizam. As teorias tradicionais consideram-se científicas, desinteressadas, neutras. Mas as teorias críticas e pós-críticas defendem que a questão central está na compreensão das relações de poder. Dessa forma, as proposições curriculares passaram a se encaixar na categoria de texto político.

Lopes e Macedo (2002, p. 15) esclarecem que notadamente no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e também em periódicos da área foram aprofundadas questões pertinentes

às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento.

No contexto dessas discussões, observamos que a crítica às teorizações tradicionais incluem elementos como ideologia, classe social, reprodução, poder, emancipação, resistência e outros, mas o conceito da diferença, central nos embates multiculturais, ainda não havia sido trabalhado. Por esse motivo, a crítica fundamental ficou restrita ao que conta como conhecimento em função das determinações de classe. Pretendemos demonstrar adiante que o multiculturalismo ampliará a nossa compreensão do campo do currículo, incluindo outras dinâmicas (gênero, raça e sexualidade, por exemplo).

Conforme adiantamos, o movimento de reconceptualização, consoante o entendimento dos seus precursores, pretendia abranger as vertentes fenomenológicas e neomarxistas. Contudo, os autores identificados com essas últimas rejeitavam uma composição plena com o movimento sob a alegação de que a reconceptualização havia assumido propriedades excessivamente subjetivas. Silva (2010, p. 39) narra que, ao final, o movimento foi “dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais”, teorizações classificadas, entre outras, como pós-críticas.

Segundo Lopes e Macedo (2011), os estudos inaugurais do pós-estruturalismo sobre o currículo datam do final dos anos 1970, tornando-se mais numerosos na década seguinte. Mas, no Brasil, intensificaram-se somente no início deste século, com os textos de

Tomaz Tadeu da Silva⁴⁷. As autoras alertam que não se pode falar em um único pós-estruturalismo e, por este motivo, não destacam a obra de nenhum pesquisador em particular⁴⁸. Para rerepresentar o que é o currículo na concepção pós-estrutural, concentram-se especialmente nos princípios do pós-estruturalismo e, para início de discussão, afirmam que o pós-estruturalismo, por vezes, pode ser confundido com o pós-modernismo.

Então, quais são os pontos de convergência ou divergência dos dois movimentos?

Segundo Silva (2010), o pós-estruturalismo é uma categoria ambígua e indefinida, com a qual se classifica um número variável de autores, teorias e perspectivas. Da mesma forma, o chamado pós-modernismo representa um conjunto variado de perspectivas.

Silva (2010, p. 1013) também pondera que “para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social”. Realmente, o próprio autor declara, um pouco antes, que o pós-modernismo lança um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, soberano, unitário e centrado da Modernidade.

As noções de emancipação e libertação resultantes da adoção dessa concepção de sujeito são colocadas em questão pelo pós-estruturalismo e, em consequência, o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo. Igualmente, para o pensamento pós-moderno, o problema não se encontra apenas no currículo existente, mas na própria teoria crítica, por sua dependência em relação ao universalismo, essencialismo e fundacionalismo que caracterizam a Modernidade. O foco da suspeição é que a teorização crítica trabalha a hipótese de que o sujeito, por meio de um currículo crítico, possa se tornar emancipado e libertado (SILVA, 2010).

Acrescentamos ainda que, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção, “ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2010, p. 113). Para o pós-estruturalismo “– podemos tomar Foucault como exemplo – não existe

⁴⁷ Lopes e Macedo (2002) afirmam que no fim da primeira metade da década de 90, a teorização curricular começou a absorver enfoques do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, do pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Morin e Guattari, mas não como orientação única do campo. Portanto, na segunda metade dessa década, como consequência da diversidade teórica, o hibridismo constituiu-se a marca do campo do currículo no Brasil.

⁴⁸ Segundo Silva (2010, p. 117), a lista de autores do pós-estruturalismo invariavelmente apresenta Foucault e Derrida, mas pode incluir Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan etc. Sobre sua genealogia, o autor esclarece que é igualmente variável: “algumas análises tomam como referência o próprio estruturalismo, principalmente Saussure, outras preferem remeter sua gênese a Nietzsche e Heidegger”. Nesse sentido, Peters (2000, p. 10) afirma: “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista”.

sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2010, p. 120).

O pós-estruturalismo radicaliza o conceito de diferença, centro das atenções do estruturalismo, e sugere que não há nada que não seja diferença. O pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. Assim, fundamenta sua desconfiança com relação ao currículo existente, baseado na rígida separação entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

Com relação aos campos epistemológicos, Silva (2010) analisa que o pós-estruturalismo toma como referência o próprio estruturalismo⁴⁹, enquanto que o pós-modernismo alude a uma mudança de época⁵⁰. Não obstante, embora o diálogo dos autores pós-estruturalistas seja especialmente com o estruturalismo, adotando ou impugnando alguns dos seus pressupostos, quando esse diálogo se volta aos aspectos essenciais da Modernidade, “por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Além do mais, o pós-modernismo compreende um conjunto diversificado de campos, não só epistemológicos, mas intelectuais, sociais, políticos, filosóficos e estéticos.

Em decorrência, o pós-estruturalismo, segundo Silva (2010, p. 117), “limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação⁵¹, o pós-modernismo abrange um campo bem mais extenso de objetos e preocupações”.

Enfim, não podemos discutir sobre uma teoria pós-estruturalista ou pós-modernista do currículo com propriedade, pois ambas recusam qualquer tipo de sistematização. Mesmo assim, como se caracterizaria a perspectiva pós-estruturalista no campo do currículo? Silva (2010, p. 123) responde que:

[...] em primeiro lugar, dada a concepção pós-estruturalista que vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, a atitude pós-estruturalista enfatiza a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. O significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e

⁴⁹ Peters (2000, p. 10) faz o seguinte comentário: “Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente *filosófica* ao *status* pretensamente científico do estruturalismo e à sua pretensão a se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais”.

⁵⁰ Peters (2000, p. 19) analisa a definição de Jean-François Lyotard em seu ensaio *Resposta à pergunta: o que é o pós-moderno?* (1984), e diz que: “o pós-modernismo mantém uma relação ambivalente com o modernismo, considerado como uma categoria estética. E ele define um estilo, uma atitude ou um *ethos* e não um período (isto é, algo que vem *após* o modernismo)”.

⁵¹ A análise da linguagem na constituição do social é uma relevante contribuição pós-estruturalista para a desconstrução dos conceitos de currículo. Adotando uma postura antirrealista, os pós-estruturalistas defendem que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói, ou seja, a linguagem não nomeia simplesmente o que existe no mundo, ela cria aquilo de que fala (LOPES; MACEDO, 2011). Enquanto que o pós-estruturalismo desvincula a ideia de significado do significante, a preocupação pós-moderna é com o significante e não com o significado.

socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção.

Na condição de campos de significação, conclui o autor, conhecimento e currículo são igualmente diferenciados por sua indeterminação e por suas relações com o poder. Lopes e Macedo (2011, p. 40) explicam que não se pretende proclamar que deter conhecimento confere poder, conforme a máxima moderna, mas que se deve compreender o poder como função do discurso – e do conhecimento como integrante do discurso. Da mesma forma, “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”. As teorizações curriculares constroem diferentes sentidos para o currículo. A dinâmica pós-estrutural nos motiva a investigar como esses discursos se estabeleceram e a considerá-los como algo que pode e deve ser desconstruído.

A análise pós-estruturalista enfatiza também o processo pelo qual algo é considerado verdade ou como se tornou verdade e discute as concepções de masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, científico/não científico dos conhecimentos que organizam o currículo.

Quanto às contribuições da perspectiva pós-moderna ao currículo, respondemos inicialmente com o argumento de que o currículo existente manifesta os atributos da Modernidade. Silva (2010, p. 115) expõe: “ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. [...] Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação”. A perspectiva pós-modernista se impõe contra essa concepção curricular e todas as ideias de racionalidade, ciência e progresso desenvolvidas a partir do Iluminismo. Em outras palavras, rompe com a lógica positivista e tecnocrática da Modernidade.

Meditando que, no centro do currículo existente, encontra-se o sujeito do pensamento moderno⁵², com o qual se pretende construir o ideal de sociedade democrática, e que a teorização crítica do currículo trilha as proposições da grande narrativa da Modernidade, uma abordagem pós-modernista do currículo contrapõe todo o quadro epistemológico que fundamenta o próprio conceito de educação, desconfiando profundamente da aspiração emancipadora e libertadora da pedagogia crítica (SILVA, 2010). Um currículo pós-moderno, segundo Fernandes (2000, p. 28), “deve ser pensado como um sistema capaz de

⁵² O sujeito da Modernidade, filosoficamente, é dependente de alguns princípios fundacionais, históricos, transcendentais e arbitrários, baseados na ideia humanista de que o ser humano tem características essenciais. Ele detém o controle de suas ações. Portanto, é livre e autônomo. É, ainda, o centro da ação social.

se auto-organizar quando há problemas e perturbação, quando o sistema está em desequilíbrio e precisa de se reacomodar para continuar em funcionamento”.

O pós-estruturalismo e o pós-modernismo conferem novas possibilidades de conceber o currículo. O cenário, em questões de conhecimento, é de indeterminação e incerteza nas duas perspectivas. Nelas estão presentes a discussão em torno dos binarismos anteriormente citados e a oposição à separação entre “alta” cultura e “baixa” cultura, revelando incompatibilidades entre o currículo existente e a contemporaneidade, nitidamente descentrada.

Lopes e Macedo (2002, p. 48-49) entendem que “estamos frente a uma redefinição do campo do currículo que envolve, não apenas a reterritorialização das referências da produção em currículo, mas a construção de novas preocupações”. Ainda segundo as autoras, esse novo quadro tem promovido alterações no campo e ampliado suas referências, apropriando-se dos conceitos dos estudos culturais e de outras áreas como a filosofia, resultando na constituição de novas identidades para o campo.

Concordamos com as autoras, especialmente quando afirmam que

a principal tendência do campo é a valorização de uma certa discussão da cultura, na medida em que vêm sendo intensificadas, sob referências teóricas diversas, as discussões sobre o multiculturalismo ou estudos culturais. Está em curso um processo de virada cultural que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos, contribuindo para uma certa imprecisão na definição do campo intelectual do currículo (LOPES; MACEDO, 2002, p. 49).

É exatamente o vínculo entre a educação, currículo e processos culturais diversos que pretendemos analisar a seguir, pois preocupa-nos que, no currículo oficial contemporâneo, as concepções sobre raça, gênero e sexualidade ainda se enquadrem nos critérios de normalidade socialmente construídos. Entendemos que o currículo chega, enfim, ao clímax de sua trajetória como campo do conhecimento ao abordar o relevante aspecto da pluralidade cultural.

Devemos considerar, portanto, as implicações da chamada “aventura colonial europeia” desde o século XV, uma vez que as bases ideológicas de uma sociedade opressora permanecem. Nesse panorama, a análise pós-colonial une-se às perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que atribuem ao sujeito imperial europeu sua condição atual de privilégio (SILVA, 2010).

Mesmo existindo versões contraditórias com relação a suas origens⁵³, uma teoria pós-colonialista tem o claro objetivo de analisar as complexas relações de poder entre as nações que compõem a herança da conquista colonial europeia. Nesse sentido, define “relações coloniais” de poder com bastante abrangência, incluindo as relações de ocupação e dominação direta, os projetos de colonização e as relações internacionais contemporâneas baseadas na exploração econômica, ocupação militar e no imperialismo cultural (SILVA, 2010).

A teoria pós-colonialista revela-se particularmente forte na análise de obras literárias, especialmente por não separar a crítica estética da apreciação das relações de poder. No exame das obras escritas do ponto de vista dominante, seu objetivo é compreendê-las

como narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno. As narrativas imperiais são vistas como parte do projeto de submissão dos povos colonizados. Por outro lado, as obras literárias escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados são analisadas como narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperiais (SILVA, 2010, p.125).

Com isso, a teoria pós-colonial torna-se uma extraordinária ferramenta de questionamento aos currículos inspirados no “cânon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas.

Os estudos pós-coloniais concentram-se em narrativas sobre nacionalidade e “raça”, questionando a construção que as nações dominantes fazem dos povos dominados e de si próprias. O conceito de “representação”, da concepção pós-estruturalista, é central na teorização pós-colonial. Silva (2010, p. 128) observa que foi por meio da representação que o “Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um ‘outro’ como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada”. A representação refere-se ao processo de formação e produção da identidade sócio-cultural e também pode ser apreendida como forma de conhecimento do Outro. Por isso, compõe a essência da conexão saber-poder. Esta conexão estabelece os contornos da dominação colonial europeia ao longo de toda sua história, constituindo-se referência para definição e redefinição do próprio sujeito imperial.

Como ocorre com o pós-modernismo, a teoria pós-colonial destaca o hibridismo e a mestiçagem. Da mesma forma, a análise pós-colonial permite focalizar os processos de dominação, resistência e interação culturais, e reivindica um currículo descolonizado que inclua as distintas culturas.

⁵³ Autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi são considerados precursores da teoria pós-colonial. Na contemporaneidade, o livro *Orientalismo*, de Edward Said, destaca-se como marco dos estudos pós-coloniais.

A inclusão a que se refere a perspectiva pós-colonial não se trata de uma abordagem superficial das culturas do Outro, ela exige um currículo descolonizado, uma investida multicultural que integre questões de conhecimento, cultura e estética às questões de poder, política e interpretação (SILVA, 2010).

Adentramos, então, em outro campo de análise: aquele que concebe a cultura como modo de vida global de determinada sociedade e que questiona a compreensão de cultura dominante. Um campo de teorização derivado da corrente denominada *leavisismo*, tradição marcada pela obra de F. R. Leavis para quem a cultura confundia-se com as chamadas “grandes obras”. Leavis recomendava a utilização do sistema educacional para disseminar, para todas as classes, o conhecimento baseado nos preceitos da alta cultura. Essa visão burguesa que entendia a cultura como privilégio de poucos, incompatibilizando a relação entre cultura e democracia, provocou a reação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos), fundado em 1964, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Essa nova escola de pensamento recebeu o nome de Escola de Birmingham, enquanto que o novo campo de pesquisa foi designado de Estudos Culturais⁵⁴.

As obras de Richard Hoggart (*Uses of literacy*), Raymond Williams (*Culture and society*) e Edward Palmer Thompson (*The making of the English working class*), publicadas, respectivamente, em 1957, 1958 e 1963, tornam-se fundamentais na construção das argumentações de oposição à concepção de cultura defendida por Leavis e dominante na crítica literária britânica, constituindo alternativas de análise da cultura da classe operária.

Segundo Silva (2010), o Centro dedicou-se inicialmente ao estudo das formas culturais urbanas, em especial, daquelas chamadas “subculturas”. Contudo, em consequência das investigações ideológicas que realizava, as produções do Centro também procuraram desvelar o papel da mídia, principalmente da televisão, enquanto lugar de produção cultural, consenso e conformismo político. Nessa perspectiva, os produtos da indústria cultural, configurada como indústria da consciência, seriam capazes de promover estruturas ideológicas que garantiriam a coesão social, a preservação do *status quo* e a permanência da dominação, merecendo, portanto, análise histórica, social, econômica e cultural.

Sobre as referências adotadas, Silva (2010, p. 132) aponta que:

Depois de um início relativamente pouco marxista, a teorização do Centro se apoiará em interpretações contemporâneas de Marx, como a de Althusser e, mais tarde,

⁵⁴ Segundo Hall (2003, p. 131), “no trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas. [...] O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”. Posteriormente, ele afirma que os Estudos Culturais, como problemática diferenciada, emergiram nos meados da década de 50.

também a de Gramsci, visíveis na importância que os conceitos de ideologia e de hegemonia iriam adquirir nos estudos realizados sob a égide do Centro. Nos anos 80, esse predomínio do marxismo nos Estudos Culturais tais como delineados pelo Centro de Birmingham iria ceder lugar ao pós-estruturalismo [...].

Desse modo, a teorização do Centro⁵⁵ promove a revisão da crítica marxista⁵⁶, do estruturalismo francês e da Escola de Frankfurt, apoiando-se depois no pós-estruturalismo.

No plano metodológico, os estudos do Centro vão se decompor em duas frentes: uma de natureza etnográfica, utilizada no estudo das “subculturas” urbanas, e outra, de interpretação textual, empregada na análise dos programas de televisão e dos textos literários das obras consideradas “populares”.

Os Estudos Culturais definem a cultura como campo de luta, um fenômeno que perpassa as práticas sociais. Trabalhar com cultura, segundo Hall (2003), é sempre trabalhar numa área de deslocamentos. Trata-se de um meio no qual há sempre algo descentrado e que sempre foge às tentativas de ligação com outras estruturas⁵⁷.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, currículo e conhecimento são campos culturais, objetos de disputa e interpretação, utilizados por diferentes grupos para estabelecer sua hegemonia. O currículo é uma construção social. Portanto, exige a análise das relações de poder que nele imprimem determinada definição e que resultam na seleção de determinado tipo de conhecimento em detrimento de outros. Os Estudos Culturais enfatizam o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção, e valorizam as articulações entre o caráter construído do currículo e a produção das identidades culturais e sociais (SILVA, 2010).

Os estudos culturais contemplam ainda outras questões: a política racial, a resistência ao racismo e o feminismo. Não é que questões raciais e feministas simplesmente

⁵⁵ Hall (2003, p. 201) alerta que o trabalho do Centro foi chamado de “ruído teórico” com certa propriedade e que os estudos culturais apresentaram grande diversidade de trajetórias, caracterizando-se pela abertura ao desconhecido, recusando-se a ser uma grande narrativa, mas é, indubitavelmente, um projeto sério, que tem interesse em suas escolhas e se inscreve no aspecto “político”. “Não que uma dada política se encontre inscrita, a priori, nos estudos culturais. No entanto, algo está *em jogo* nos estudos culturais de uma forma que, acho e espero, não é exatamente o caso em muitas outras importantes práticas críticas e intelectuais”.

⁵⁶ Hall (2003, p. 203 e 205) garante que, em nenhum momento, os estudos culturais e o “marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos”. O autor acrescenta ainda que a ideia de que o marxismo e os estudos culturais encaixaram-se um no outro, “reconhecendo uma afinidade imediata entre si e dando as mãos em algum momento de síntese hegeliana ou teleológica – consistindo este momento fundador dos estudos culturais – está totalmente errada”.

⁵⁷ Para Hall (2003, p. 211 e 212), “a metáfora do discursivo, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito da cultura. Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas, verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural (the medium of culture), na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas”.

passaram a fazer parte da agenda dos estudos culturais. Para Hall (2003, p. 208), esses momentos teóricos são “interrupções” no trabalho do Centro. Eles descentraram de tal forma a prática acumulada de trabalho, que o autor criou outra metáfora para o trabalho teórico: “o trabalho teórico como interrupção”. Esses acontecimentos surgiram quase que da “estratosfera” (forças exteriores), pois não estavam articulados ao desenvolvimento interno geral da teoria da cultura.

A intervenção do feminismo foi decisiva para os estudos culturais e introduziu uma ruptura no campo. Hall (2003) fala dessa reorganização destacando cinco aspectos: a proposição da questão do pessoal como político; a expansão radical da noção de poder; a centralidade das questões de gênero e sexualidade para compreensão do próprio poder; a abertura de questões em torno do subjetivo e do sujeito, e a reabertura da “fronteira fechada” entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise. Nos estudos culturais, o primeiro aspecto contribuiu para a mudança do objeto de estudo; o segundo, fez com que o termo *poder* não fosse mais usado da mesma maneira; o terceiro, estabeleceu o foco para compreensão do poder; o quarto, constituiu o centro dos estudos culturais como prática teórica. Todavia, para ele é difícil descrever a importância da abertura da citada fronteira.

O impacto do feminismo foi tão forte e inusitado que Hall (2003, p. 17) o compara à chegada de um ladrão à noite, a uma invasão, ao aproveitamento do momento, à “sujeira” na mesa dos estudos culturais. Ou seja, foi um acontecimento inesperado e perceptível. O pesquisador se refere também ao título do volume que representou esse (primeiro) ataque de surpresa: *Women take issue*. Este título remete a um trocadilho linguístico com duplo sentido: em primeira acepção sugere que as mulheres tomam posse da publicação acadêmica e, em segunda, que as mulheres discordam. Desse modo, conforme o autor “as intelectuais feministas introduziram vozes discordantes nos *cultural studies*”.

Silva (2010) assinala que a projeção do movimento e da teorização feminista também impeliu as perspectivas críticas a conferirem importância ao papel do gênero na produção da desigualdade na sociedade capitalista.

Entretanto, ressaltamos que o conceito de gênero é uma formulação recente. “Aparentemente”, conforme a explicação de Silva (2010), essa palavra foi empregada – de forma pioneira, num sentido próximo ao atual – pelo biólogo norte-americano John Money, em 1955, para descrever aspectos sociais ligados ao sexo. Anteriormente, “gênero” restringia-se à categoria gramatical que designa o “sexo” dos substantivos e classifica os pronomes de uma língua. Paulatinamente, a acepção de “gênero” foi alcançando novas conotações, inclusive oposição a “sexo”. Nesse sentido, ao passo que “sexo” compreende os aspectos

biológicos da identidade sexual, “gênero” envolve a construção social da identificação sexual. O autor infere que essa separação não é aceita atualmente, pois “algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade” (SILVA, 2010, p. 91).

Os conceitos de gênero e de classe seguiram caminhos análogos na crítica do currículo. Questões de gênero e raça no processo de produção e reprodução da desigualdade foram esquecidas pelas perspectivas críticas do currículo que só enfatizavam aqueles aspectos ligados à classe social. Não obstante, para a análise feminista, não é apenas o capitalismo que define as fronteiras do poder na sociedade, mas também o patriarcado. Por este motivo, há desigualdade entre homens e mulheres, com reflexo na educação e no currículo.

A preocupação inicial da análise das relações de gênero em educação concentrou-se nas questões de acesso, repetindo a inquietação da análise da desigualdade com foco na dinâmica de classe. Além do acesso desigual às instituições educacionais, havia também desigualdades internas de acesso. O currículo era organizado por gênero. Algumas matérias e disciplinas eram reconhecidas como naturalmente masculinas e outras naturalmente femininas. Essa divisão tinha como consequência a existência de carreiras exclusivamente masculinas e outras preferencialmente femininas. Os currículos e profissões “inferiores” relegados às mulheres expressavam os estereótipos ligados ao gênero. Porém, num segundo momento da análise de gênero, constatou-se que o acesso permite a igualdade entre homens e mulheres, mas num mundo ainda configurado segundo a perspectiva e os interesses masculinos. Assim, a ênfase deslocou-se do *acesso* pra *o quê* do acesso (SILVA, 2010).

A análise feminista passou a questionar a aparente neutralidade das formas de conhecimento que representam as experiências do ser humano sem distinção de gênero. A perspectiva feminista denuncia que a sociedade é baseada nas características do gênero dominante – o masculino – e que a própria ciência é uma concepção masculina, uma vez que separa sujeito e objeto, e expressa dominação e controle. Silva (2010, p. 94) diz, em seu texto:

A perspectiva feminista implica, pois, uma verdadeira reviravolta epistemológica. Ela amplia o *insight*, desenvolvido em certas vertentes do marxismo e na sociologia do conhecimento, de que a epistemologia é sempre uma questão de posição. Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva.

Observamos que, da mesma forma que Paulo Freire defendia, já em *Pedagogia do oprimido*, o posicionamento privilegiado dos grupos dominados, nessa análise, estar em desvantagem social não significa, necessariamente, estar desprovido de formas de conhecimento epistemologicamente melhores.

Então, em que consistiria a solução? Na inversão epistemológica? Não, não se trata de simplesmente promover inversões, mas em construir currículos que reflitam de modo equilibrado as experiências masculinas e femininas.

As desigualdades educacionais também podem ser explicadas com base na dinâmica da raça e da etnia. Tal como ocorreu com a análise de gênero, houve uma preocupação inicial com questões de acesso à educação. Primeiramente, o fracasso de alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários era atribuído a mecanismos sociais e institucionais. Desse modo, o conhecimento corporificado no currículo deixava de ser problematizado. Para Silva (2010), foi a partir da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Culturais que o currículo passou a ser compreendido como atravessado pelas relações de raça.

A identidade pode ser analisada segundo o caráter histórico e construído das categorias étnicas e raciais, e também pelo sentimento de identificação. A identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder (GONÇALVES; SILVA, 2005; GONÇALVES, 2006; SILVA, 2010). Embora não exista na genética nenhum conjunto de características físicas ou biológicas que justifiquem a divisão da humanidade em grupos raciais ou étnicos.

Silva (2010, p. 100) desenha uma diferença entre os termos “raça” e “etnia” reservando ao primeiro “identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo ‘etnia’ para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.”. O autor defende que às vezes, “raça” e “etnia” são termos considerados equivalentes. Em outras ocasiões, há uma grande distinção entre eles, de tal forma que um pode abranger o outro.

Hall (2003, p. 68) fala dos desdobramentos para uma abordagem política à questão multicultural e conclui: “o primeiro desses impactos é o que atua sobre categorias de ‘raça’ e ‘etnia’. O surgimento da questão multicultural produziu uma ‘radicalização’ diferenciada de áreas centrais da vida e cultura britânicas”. A questão multicultural está no centro da crise de identidade britânica, o que levou à diferenciação dos imigrantes tendo-se por base as suas origens. Conforme o autor, na Grã-Bretanha, o termo “raça” é aplicado aos afro-caribenhos e “etnicidade” aos asiáticos. No entanto,

Os asiáticos não constituem de forma alguma uma ‘raça’, nem tampouco uma única ‘etnia’. A nacionalidade é frequentemente tão importante quanto a etnia. Os indianos, os paquistaneses, os oriundos de Bangladesh e Sri Lanka, os ugandenses, os quenianos e os chineses são perpassados por diferenças regionais, urbano-rurais, culturais, étnicas e religiosas (HALL, 2003, p. 69).

Hall (2003) afirma ainda que “raça” é uma construção política e social, enquanto que “etnicidade” provoca um discurso em que a diferença se ampara em aspectos culturais e religiosos.

Consideramos ainda que, na teoria social de inspiração pós-estruturalista, raça e etnia não podem ser compreendidos como construtos culturais categoricamente estabelecidos. Raça e etnia estão suscetíveis a transformações permanentes, pois dependem de um processo relacional histórico e discursivo de produção da diferença. A propósito, diferença e identidade resultam de um processo relacional de dependência recíproca.

Raça e etnia conquistaram espaço na teorização curricular por meio da articulação entre conhecimento, identidade e poder. O conhecimento materializado no currículo está permeado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Geralmente, ratificam o privilégio das identidades dominantes e abordam como folclóricas as identidades dominadas. A questão curricular enfrenta a necessidade de desconstrução do texto racial, das narrativas hegemônicas e das identidades nacionais que têm sido objeto de preocupação das críticas pós-estruturalistas, pós-colonialistas e dos Estudos Culturais. É uma questão histórica e política, por isso um currículo crítico precisaria desviar-se da abordagem essencialista da identidade étnica e racial.

A questão identitária no currículo volta mais uma vez ao cenário das discussões em virtude do que foi denominado de teoria *queer*. Este termo, que pode ser traduzido como “dinheiro falso”, foi utilizado com conotação negativa para fazer referência a homossexuais, principalmente os masculinos. Mas tem sentidos não relacionados a sexo. Nesses casos, funciona como adjetivo (esquisito, estranho, excêntrico, fora do vulgar, original, singular, suspeito) e também como verbo (estragar, indispor, perturbar, prejudicar, transformar).

O movimento homossexual reagiu ao sentido negativo do termo, atribuindo-lhe nova conotação, desta vez positiva, com a qual passou a se autoidentificar. Silva (2010, p. 105) propõe que, além disso, o movimento aproveitou-se do significado de “estranho”, fazendo-o funcionar “como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social”.

Arriscamos a dizer que o objetivo da teoria *queer* é “estragar”, “sujar”, “transformar” a mesa da identidade sexual, cultural e social. Da mesma forma que ocorreu com a análise feminista em relação aos estudos culturais, o “estrago” e a “sujeira” não passam despercebidos.

As análises feministas questionaram as concepções que admitiam as identidades masculina e feminina como biologicamente definidas. Bourdieu (1999, p. 24) alerta que as características físicas ou corporais, “as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica”. Na melhor das hipóteses, conforme analisa Silva (2010), essas identidades seriam constituídas por um núcleo essencial, estável, dependente dos atributos biológicos. Ainda segundo o autor, o conceito de gênero surge da problematização dessas concepções, indicando que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente construídas. A teoria *queer* radicaliza esse questionamento, ampliando a hipótese da construção social e cultural para o campo da sexualidade. Assim, a identidade sexual não é estabelecida simplesmente por fatores biológicos, não é um absoluto⁵⁸, também está sujeita ao poder. Nesse sentido, entendemos que a heterossexualidade ocupa um lugar que lhe permite impor seus significados sobre outros grupos, considerando-os como uma anomalia, um desvio da sexualidade hegemônica, normal.

Silva (2010, p. 107) lembra que “na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso”. Porém, se a identidade procede da performatividade, como Judith Butler⁵⁹ destaca, ela não está sujeita aos processos discursivos que se empenham em fixá-la.

A teoria *queer* faz um apelo: pondere o impensável. Desse modo, tenta adentrar nos territórios proibidos do conhecimento e alargar sua própria compreensão de identidade sexual e de sexualidade para a questão mais abrangente do conhecimento. Um currículo orientado pela teoria *queer* promoveria uma reviravolta epistemológica, não somente questionando as estruturas de significação, mas ousando descobrir o que ainda não foi construído.

O currículo é central no processo educativo. No currículo, encontram-se narrativas sobre nacionalidade, raça, etnia, gênero, identidade sexual, cultural e social, fundamentais para a compreensão da desigualdade em matéria de educação. Nele estão materializadas as “verdades” dos grupos dominantes e seu empenho em consolidar a opressão. Entretanto, o currículo é também um campo de luta, um espaço de questionamentos das estruturas sociais que sustentam situações de abuso, despotismo, exploração. Assim, o educador deve participar

⁵⁸ Argumento da teoria *queer* baseado em concepções pós-estruturalistas sobre a identidade e os processos de significação. A definição da identidade está condicionada à definição da identidade do outro, num processo de significação. É uma relação e uma atribuição de significados.

⁵⁹ A concepção de performatividade foi expressa por BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990. Infere-se que a performance depende da existência prévia do sujeito, enquanto que a performatividade questiona a ideia de sujeito.

da construção dos currículos com nova postura, sensível ao universo de valores, ao “arco-íris de culturas” e à importância da participação conjunta na construção de um mundo mais harmônico.

Perspectivas, intenções e escolhas que perpassam o currículo refletem as relações entre sociedade e escola. As opções e os propósitos que constituíram o curso de Pedagogia representam não somente a estruturação de um curso superior, mas as indefinições e ameaças com as quais o curso conviveu desde sua criação em 1939. No capítulo seguinte, procuramos discutir essas questões e outras mais específicas pertinentes ao curso objeto de nossa pesquisa.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO DAS DISCUSSÕES CURRICULARES

A despeito dos variados campos de atuação profissional para o pedagogo, decorrentes de novas demandas sociais, não há como negar que determinadas questões marcam o desenvolvimento do curso de Pedagogia no país. Essas questões evidenciam inúmeros impasses em torno das suas funções e de sua estrutura curricular. Certamente, a questão fundamental diz respeito à identidade do próprio curso num contexto de múltiplas configurações.

A gênese do curso se situa na preocupação com a formação superior de técnicos em educação e de docentes para o curso normal, materializada com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que, segundo Saviani (2008, p. 37), organiza definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia, cuja concepção “se contrapõe tanto à idéia inicial que presidiu à proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, quanto, principalmente, à Universidade do Distrito Federal”. O autor explica que o mencionado decreto estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando a “seção especial” de didática. Enquanto que as três primeiras abrigavam, cada uma, diferentes cursos, as últimas eram formadas de apenas um curso cujo nome coincidia com o da seção. O curso de pedagogia, como aqueles das demais seções da faculdade, foi estabelecido como curso de bacharelado, com duração de três anos. A licenciatura acrescenta-se ao curso de bacharelado por meio do curso de didática, com duração de um ano, dando origem ao esquema denominado de “3 + 1”. A partir de 1962, segundo Bissolli da Silva (2006, p. 135),

o curso de *Pedagogia* passa a assumir a formação de ambos, tanto a do ‘técnico em educação’ quanto a do ‘professor de disciplinas pedagógicas do curso normal’. A partir de 1969, é mantida sua função quanto à ‘formação de professores para o ensino normal’, sendo que a sua outra função passa a constar como a de ‘formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares’.

A autora seleciona ainda alguns elementos que lhe parecem fundamentais para o avanço das reflexões sobre o curso de Pedagogia, partindo da análise dos períodos de sua história: no primeiro período, que vai de 1939 a 1972, destacam-se as três regulamentações fundamentais do curso de Pedagogia: o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de

autoria do conselheiro Valnir Chagas⁶⁰. O segundo, compreendido entre 1973 e 1977, é marcado pela forte reação às *indicações* que cuidavam das funções do curso de Pedagogia da época. No terceiro período, o das *propostas*, que vai de 1978 a 1999, os *fundamentos paralegais* se fizeram mais presentes no contexto do processo de revisão da formação do educador. O quarto, iniciado em 1999, também designado de período dos *decretos*, é caracterizado pelo confronto entre as entidades de profissionais da educação que defendem os fundamentos paralegais e a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que tenta por meio de orientações retomar o controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia, destacando-se o Decreto Presidencial nº 3.276/1999⁶¹ e o Decreto Presidencial nº 3.554/2000⁶².

O curso de Pedagogia supera a indicação de sua substituição por novos cursos e habilitações (segundo período), e a expropriação da “formação de professores” (terceiro período), mergulhando no impasse referente às funções do pedagogo (quarto período). Nesse panorama, destaca-se o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 970, aprovado em 09/11/1999, que “retira a possibilidade de o curso de Pedagogia voltar-se à ‘formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil’” (BISSOLLI DA SILVA, 2006, p. 136). No âmago dessa questão está a interpretação dos artigos 62, 63 e 64 do Título VI da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pertinente aos profissionais da Educação:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

⁶⁰ No Parecer CFE nº 251/62, Valnir Chagas elaborou um prognóstico pessimista sobre o sentido da existência do curso de Pedagogia. Saviani (2008, p. 55) cita as palavras do próprio conselheiro no parecer: “a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido”. No Parecer 252/69, que estabeleceu a estrutura curricular do curso de Pedagogia até a promulgação da LDB de 1996, Valnir Chagas defende que o setor da Educação requer modalidades específicas de capacitação, a partir de uma base comum. Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia teria matérias compartilhadas com os demais profissionais da área e outras exclusivas. Pode-se concluir ainda que o curso de Pedagogia, no parecer de 1969, seria mais que uma licenciatura, uma vez que o relator apresenta a seguinte concepção do curso: “outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a licença comum do magistério”.

⁶¹ O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e estabelece, no parágrafo segundo do art. 3º, que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, não paginado).

⁶² O Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/1999, substituindo o “exclusivamente” por “preferencialmente”.

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para 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, não paginado)⁶³.

Desse modo, a LDB confere aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), ao lado das universidades, a formação de professores para atuar na educação básica. Aos institutos cabe, ainda, a manutenção do curso normal superior para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries inaugurais do ensino fundamental, bem como a possibilidade de formação pedagógica para os que possuem qualquer diploma de nível superior e que pretendam se dedicar à educação básica. Desta vez a discussão não envolve o que é a pedagogia ou quem é o pedagogo, mas a extinção paulatina do próprio curso no país, não restando mais razões para os conflitos em torno de sua identidade e do profissional que forma. Por isso, novas questões são postas.

O curso ganha novo fôlego quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), utiliza-se do Edital 4/97 para convocar as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. Com tal convocação o MEC procura atender ao inciso II do artigo 53 da LDB/96, segundo o qual as universidades, no exercício de sua autonomia e observadas as diretrizes gerais pertinentes, têm a atribuição de fixar os currículos dos seus cursos e programas.

Em 1998, é designada a Comissão de Especialista do curso de Pedagogia, num cenário em que sindicatos e entidades envolvidos com a formação docente realizam manifestações de oposição aos ISEs, ainda sem a devida regulamentação. Nesse ano, o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, que iniciou sua jornada em 1978, por ocasião do I Seminário de Educação Brasileira, mostra-se mais organizado, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

⁶³ Saviani (2008, p. 57) considera curioso “notar que a nova LDB, ao mesmo tempo em que elevou para o nível superior a formação dos professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, manteve a graduação em Pedagogia”, conforme seu artigo 64.

Educação (ANFOPE), instituída em 1990 e que tem como origem a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), criada em 1983⁶⁴.

A ANFOPE se fortalece como entidade e promove o IX Encontro Nacional em Campinas/SP, no período de 3 a 6 de agosto de 1998, onde constata que, em relação à formação,

o movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando profissionais cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidar com os desafios do trabalho pedagógico na educação básica – infantil, fundamental, média – e no ensino superior. Este movimento evidencia a tendência de colocar a níveis cada vez mais elevados, a formação inicial dos quadros do magistério, definindo as Universidades e Faculdades/Centros de Educação, como *locus* privilegiado na formação dos profissionais da educação (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23).

Já no documento final do VIII Encontro Nacional, 1996, a ANFOPE defende a formação teórica de qualidade dos profissionais da educação, considerada sustentáculo da base comum nacional⁶⁵, cuja construção é tratada como processo em contínuo movimento, fundamentado nas propostas de reformulação/reestruturação dos cursos de formação. Nesse encontro a ANFOPE também analisa os centros de referência e a criação de redes de formação dos profissionais da educação. Com a LDB/1996 estabelecendo os Institutos Superiores de Educação como rede paralela às Faculdades e Centros de Educação, os debates a respeito dos centros de referência e das novas estruturas de formação convertem-se em temas da mais alta importância.

A posição da ANFOPE sobre formação inicial, consignada no IX Encontro Nacional, manifesta-se no sentido de reivindicá-la sempre em nível superior. Não obstante, a Associação reconhece as limitações impostas pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira o que justifica a continuidade da Escola Normal em algumas regiões. Considerando-se que a universalização da escola básica prevista na Constituição Federal está longe de ser alcançada, “a própria LDB [...] vem propor indicações no sentido de superar a formação de professores nesse nível de ensino” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 29).

⁶⁴ O documento final do IX Encontro Nacional cita que até 1990, a CONARCFE realizou cinco encontros nacionais de avaliação do movimento: em 1984 (na SBPC e CBE); em 1985 (na ANPED); em 1989 e 1990 (em Belo Horizonte). No V Encontro Nacional, os educadores decidiram criar a ANFOPE que promoveu os VI, VII e VIII Encontros Nacionais, em Belo Horizonte, Niterói e Belo Horizonte, respectivamente (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998).

⁶⁵ “Base comum nacional é o fio inicial de construção das possíveis redes de formação dos profissionais da educação e é no seu próprio processo de construção permanente que vão sendo construídas redes de propostas alternativas de currículo ao modelo centralizador e hierarquizado proposto pelo governo, bem como vão sendo percebidas novas possibilidades de alternativas de redes de formação.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, não paginado).

Em virtude da determinação contida no Artigo 64 da LDB, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (1998, p. 32, grifos do autor) defende que a base comum nacional não se reduza à formação do profissional no curso de pedagogia, “ela é **comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação**”. Por este motivo, a própria ANFOPE compreende que se deve aprofundar os debates no tocante à relação entre a formação nas áreas específicas e a formação pedagógica dos diferentes profissionais da educação.

Com base no documento da ANFOPE, a Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia apresenta sua proposta ao MEC, demonstrando preocupação com as funções do curso e com as novas possibilidades nas áreas emergentes do campo educacional.

A agilidade pretendida pela equipe do governo de Fernando Henrique Cardoso, que gerou a substituição do curso de Pedagogia pelos ISEs, coaduna-se com as recomendações do Banco Mundial para a educação em países periféricos e com a necessidade de redução de custos na formação docente. Pimenta (2006, p. 8) apresenta a hipótese de que “o projeto para a educação do governo FHC previa que o país deveria investir na Educação Básica pública e gratuita, o que iria contrariar os interesses privatistas”.

A LDB, dado seu caráter de lei geral, precisaria ter seus diversos dispositivos regulamentados por meio de legislação específica. Porém, segundo Saviani (1998, p. 7), a LDB começou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada:

A questão da regulamentação da nova LDB configura uma situação no mínimo curiosa. É que ela não tinha ainda sido aprovada e já estava sendo regulamentada. Assim é que em 24 de novembro de 1995 era aprovada a Lei 9.131 alterando artigos da Lei 4.024/61, isto é, a LDB anterior, relativos às atribuições da União e, especialmente, ao Conselho Nacional de Educação. E em 21 de dezembro de 1995 aprova-se também a Lei 9.192 que regula a forma de escolha dos dirigentes de instituições de ensino superior. Além disso, tramitava concomitantemente ao projeto de LDB a Proposta de Emenda Constitucional de número 14, referente ao financiamento do ensino fundamental, aprovada em 12/09/96, e a Lei 9.424, dela resultante, aprovada em 24/12/96.

Como afirma Saviani (1998), a principal medida de política educacional decorrente da LDB é o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria atingir determinadas metas no limite de tempo definido pela própria “carta magna da educação”. Assim, o PNE constitui-se uma forte referência na avaliação do que o governo considera como prioritário.

Os resultados do exame da proposta de PNE elaborada pelo Ministério da Educação, segundo Saviani (1998, p. 3), evidenciam “os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional enquanto modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada”. O pesquisador acrescenta ainda que essa situação reflete a hipertrofia dos mecanismos de

mercado, onde tudo passa pelo crivo mercadológico ou é analisado segundo a “relação custo-benefício”. Dessa forma, as carências da educação, saúde ou segurança culminariam em custos que tornariam mais dispendiosos os investimentos no desenvolvimento econômico. Diante da proposta de PNE apresentada pelo MEC, concluímos que o governo perdeu uma excelente oportunidade de reverter o caráter antissocial assumido por sua política econômica.

Buscamos apoio em Bissolli da Silva (2006, p. 138-9) para chegar à conclusão de que “o que se tem como certo quanto às funções do curso de Pedagogia não parece muito promissor”. Com a aprovação da nova LDB, estando o curso na iminência de perder sua condição de licenciatura, as atenções voltam-se para a antiga questão: bacharelado ou licenciatura. Mas, como a autora observa, a história tem evidenciado que o curso parece não se acomodar a tais categorias de classificação. Por outro lado, a política educacional não permite responder o que é o pedagogo, tampouco o que é a própria pedagogia e coloca em risco o desenvolvimento desse campo de conhecimento no contexto nacional.

A despeito dessas discussões, o Censo da Educação Superior 2010 apresenta Pedagogia na segunda colocação em número de cursos de graduação, totalizando 1.897 cursos (6,4% do número global). Em número de matrículas, Pedagogia é o terceiro maior curso, com 570.829 matrículas (8,9%). Considerando-se apenas os cursos de graduação presencial, Pedagogia ocupa a quarta colocação com 297.763 matrículas (5,5%). Segundo o Censo, o período entre os anos 2001 e 2010 é peculiar, uma vez que o número de universitários no país mais do que dobrou e o de concluintes de cursos de graduação quase triplicou (SILVA; DOURADO, 2011; LORENZONI, 2011).

Conforme o portal e-MEC, no Maranhão, o curso de Pedagogia é oferecido por 33 (trinta e três) Instituições de Ensino Superior. Das quais, 16 (dezesesseis) operam na modalidade a Distância⁶⁶, 13 (treze) na modalidade Presencial⁶⁷ e 4 (quatro) na modalidade a

⁶⁶ Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior (COC), Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Faculdade de Tecnologia e Ciências Salvador (FTC SALVADOR), Universidade Castelo Branco (UCB), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Santo Amaro (UNISA), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade do Tocantins (UNITINS) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

⁶⁷ Faculdade Santa Fé (CESSF), Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA), Faculdade de Imperatriz (FACIMP), Faculdade de Educação São Francisco (FAESF), Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI), Faculdade Atenas Maranhense (FAMA), Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), Faculdade de Teologia de Hokemãh (FATEH), Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), Instituto de Ensino Superior Miguel de Cervantes (IESMC) e Universidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB).

Distância e Presencial⁶⁸. Com relação à Categoria Administrativa, o portal apresenta 21 (vinte e uma) instituições Privadas com Fins Lucrativos⁶⁹, 8 (oito) Privadas sem Fins Lucrativos⁷⁰, 1 (uma) Especial, ainda objeto de análise pela Consultoria Jurídica (CONJUR)/MEC⁷¹, 2 (duas) Públicas Estaduais⁷² e 1 (uma) Pública Federal⁷³ (E-MEC, 2012).

4.1 Os programas atuais de formação docente para a Educação Básica no Brasil: algumas considerações

No âmbito da formação inicial e continuada de professores da educação básica, destacamos a existência de diversos programas desenvolvidos pelo Governo Federal, entre os quais citamos alguns dos mais recentes: Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷⁴.

O PRODOCÊNCIA foi implantado em 2006 pela SESu/MEC e, atualmente, encontra-se sob responsabilidade da Diretoria da Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷⁵, tendo por finalidade “o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012a).

Consoante o Edital nº 28/2010, lançado em 16/06/2010⁷⁶, por meio do qual a CAPES recebeu propostas de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior, o programa apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. Fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;
2. Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter

⁶⁸ Faculdade do Maranhão (FACAM-MA), UEMA, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade do Ceuma (UNICEUMA).

⁶⁹ CESSF, COC, FACAM-MA, FACEMA, FACIMP, FAEL, FAESF, FAI, FAMA, FAP, FATEH, FEST, FTC SALVADOR, IESF, IESM, IESMC, UNDB, UNIASSELVI, UNIDERP, UNINTER e UNOPAR.

⁷⁰ UCB, ULBRA, UMESP, UNIGRAN, UNIMES, UNIP, UNISA e UNICEUMA.

⁷¹ UNISUL.

⁷² UEMA e UNITINS.

⁷³ UFMA.

⁷⁴ O Editorial da Revista *Educação e Sociedade*, considera ser necessária uma “análise aprofundada sobre possível sobreposição desses programas e os usos dos recursos públicos a eles destinados” (EDITORIAL, 2012, p. 15).

⁷⁵ O PRODOCÊNCIA foi instituído no âmbito da CAPES pela Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010b, p. 13).

⁷⁶ O edital de seleção é lançado a cada dois anos. O último certame ocorreu em junho de 2010.

inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes; 3. Estimular propostas de integração da educação superior com a educação básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas; 4. Apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura; 5. Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores; 6. Apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância; 7. Apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela CAPES, como o Observatório da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR e outros de valorização do magistério da educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010a, p. 1-2).

Podem concorrer propostas elaboradas pelas Instituições Federais, Estaduais e Municipais de Educação Superior que tenham licenciaturas autorizadas na forma da lei; instituições com projetos do PRODOCÊNCIA finalizados de Editais anteriores com propostas de ampliação ou continuidade, e instituições que, embora tenham projetos do PRODOCÊNCIA em andamento, apresentem novo projeto em nova linha de investigação ou desdobramento do trabalho até então realizado (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010a).

As despesas com o programa são custeadas com recursos das dotações orçamentárias consignadas à CAPES em Lei Orçamentária Anual. No Edital nº 28/2010, a CAPES estimou apoio a 60 projetos institucionais com valor máximo de R\$ 130 mil. Porém, com base em Freitas (2007, p. 1218), salientamos que os reduzidos recursos orçamentários “impedem a definição de uma política global nacional para a formação continuada de todos os professores”. Igualmente, a formação de professores para a educação básica é promovida de modo a atender à recomendação de organismos internacionais para suprir, numa concepção aligeirada, a demanda por formação.

Em 2009, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. O Decreto disciplina também a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Para esse fim, conforme preceitua o inciso I, do seu artigo 2º, as ações da política de formação são realizadas de acordo com a Lei nº 9.394/1996, buscando “a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado” (BRASIL, 2009, não paginado).

Para gerir e acompanhar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Ministério da Educação desenvolveu em 2009 um sistema eletrônico interativo denominado de Plataforma Freire. Segundo esta Plataforma, cabe ao PARFOR

[...] induzir e fomentar a oferta emergencial de vagas em cursos de educação superior, gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012b, não paginado).

Em 2012, a Plataforma Freire passou a ser dirigida pela CAPES que publica em suas páginas virtuais a relação dos cursos superiores oferecidos pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica⁷⁷. Nessa Plataforma, os professores que desejam participar dos cursos ofertados realizam sua pré-inscrição sem garantia de matrícula. As secretarias municipais e estaduais de educação convalidam a pré-inscrição dos professores de sua rede, confirmando a necessidade daquela formação. Então, as instituições de ensino elaboram o processo seletivo com base na relação de professores pré-inscritos e matriculam os alunos selecionados (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012e).

A Plataforma Freire funciona também como uma importante ferramenta de gestão e planejamento estratégico junto às secretarias municipais e estaduais de educação, pois permite obter informações pertinentes à demanda por formação e evasão. Assim, essas secretarias podem ajustar e/ou revisar aquelas demandas que aparecem como necessidades (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012f).

⁷⁷ O PARFOR oferece turmas em cursos de licenciatura, programas de segunda licenciatura (na modalidade presencial) e formação pedagógica das Instituições de Educação Superior (IES). Nos cursos de licenciatura, pré-inscrevem-se os docentes “em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar o curso de licenciatura na área em que atuam em sala de aula. Nos Programas de Segunda Licenciatura, podem se pré-inscrever docentes que já possuam formação em licenciatura, mas que atuem em área distinta dessa formação. Nesse caso os docentes deverão comprovar ter pelos menos três anos de exercício no magistério na educação básica e realizar sua pré-inscrição no curso correspondente à disciplina que ministra em sala de aula. Nos Programas de Formação pedagógica, podem se pré-inscrever docentes graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012b, não paginado). Aproximadamente, 30 mil vagas foram oferecidas pelo PARFOR no primeiro semestre de 2012 para cursos de licenciatura presenciais. Para o segundo semestre, o PARFOR disponibilizou 15.374 vagas e apenas os estados do Acre, Alagoas, Paraíba, Rondônia e Sergipe não foram contemplados. Coube ao Maranhão, por intermédio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a oferta de 400 vagas: Açailândia – 40; Barreirinhas – 40; Caxias – 40; Imperatriz – 40; São Luís – 160; Zé Doca – 80 (PLATAFORMA..., 2012).

Enfatizamos, porém, que as metas do PARFOR⁷⁸ estão ameaçadas pela falta de colaboração entre os estados da União, pela impossibilidade de assumir os custos de um professor substituto, pela inexistência de apoio à iniciativa por parte de algumas prefeituras, pelo elevado índice de evasão e, principalmente, pelo baixo número de matrícula registrado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

Para viabilizar os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, cujas diretrizes nacionais para funcionamento encontram-se estabelecidas na Portaria nº 883/2009. Esses órgãos colegiados têm como funções principais:

1. elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico; 2. definir prioridades e metas do programa em cada estado; 3. coordenar as ações de formação de professores; 4. propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012c, p. não paginado).

Igualmente, são responsáveis, em suas respectivas unidades federativas, por elaborar os planos estratégicos de que trata o parágrafo 1º dos artigos 4º e 5º do Decreto 6.755/2009.

Esclarecemos ainda que a participação nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente possibilita à ANFOPE acompanhar o desenvolvimento do PARFOR nos estados da Federação.

Com o propósito de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, a CAPES criou o PIBID, que concede bolsas de iniciação aos alunos de cursos de licenciatura presenciais interessados em realizar estágio nas escolas de educação básica da rede pública, onde deverão exercer o magistério após a graduação. Dessa forma, o programa antecipa o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, articulando a educação superior, a escola de educação básica e os sistemas estaduais e municipais, em prol da melhoria do ensino nas escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior à média nacional, de 4,4 (BRASIL, 2012).

Compete ao PIBID

incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador

⁷⁸ O Parfor tem como objetivo assegurar, até 2014, uma vaga gratuita numa IES a todos os professores em exercício que ainda não tenham diploma de grau superior.

e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012d, não paginado).

A participação no PIBID por parte das Instituições de Educação Superior (públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, com cursos de licenciatura) fica condicionada à apresentação de projetos de iniciação à docência, conforme os editais publicados pela CAPES. Uma vez aprovadas, as instituições recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Cada IES seleciona seus bolsistas e estes, durante as atividades didático-pedagógicas, recebem orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012d).

Percebemos uma significativa adesão das instituições ao programa. A CAPES contabiliza neste ano de 2012 a concessão de 49.321 bolsas⁷⁹. Das quais, 40.092 foram concedidas para Iniciação à Docência; 6.177 para Supervisão; 2.498 para Coordenação de Área; 288 para Coordenação Institucional, e 266 para Coordenação de Área de Gestão (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012d).

A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do programa: Iniciação à docência (R\$ 400,00); Supervisão (R\$ 765,00); Coordenação de área (R\$ 1.400,00); Coordenação de área de gestão de processos educacionais (R\$ 1.400,00), e Coordenação institucional (R\$ 1.500,00). Contudo, entendemos que o projeto não pode ser analisado como uma iniciativa que permite a realização de estágio acadêmico remunerado, o que, em si mesmo, não é condição *sine qua non* de transformação da formação docente.

Quanto à UAB, trata-se de um sistema instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que, segundo seu artigo 1º, é “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, não paginado).

Conforme o Parágrafo Único do citado artigo, o Sistema UAB tem por finalidade:

⁷⁹ A UFMA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) são as únicas Instituições de Educação Superior maranhenses participantes do PIBID (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012h>. O total de bolsas concedidas pelo PIBID em 2012 (49.321) representa um crescimento superior a 80% em relação ao ano de 2011 (CAPES, 2012d).

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, não paginado).

Esse sistema integrado por universidades públicas pretende atingir aquela parcela da população com dificuldade de acesso à formação universitária, em locais distantes e isolados, mas a prioridade são os professores ainda sem graduação em efetivo exercício na educação básica, bem como os dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2012g).

Até o final de 2013, a UAB contará com 1.000 Polos, alcançando a meta de 800.000 alunos em cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão Universitária. A proposta do sistema permite que alunos, tutores e professores se envolvam em atividades pedagógicas fora do ambiente virtual e explorem temas da atualidade e de grande relevância, tais como: educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade.

Em seus cursos semipresenciais, a UAB procura minimizar os efeitos da “estandarização”, característica dos cursos a distância. Assim, seus tutores e professores podem valorizar aspectos da individualidade do aluno. Entretanto, a política de formação baseada em programas de ensino superior a distância, embora articulada com polos de apoio presencial, é criticada por Freitas (2007). A autora, inicialmente, considera positiva a ruptura com programas de formação a distância de curta duração que funcionaram até pouco tempo no País, mas os programas de instituições públicas atuais tem suas contradições:

sua priorização vem se desenvolvendo em detrimento do reforço massivo às licenciaturas nas universidades e demais IES, envolvidas em processos de reformulação dos cursos de licenciaturas desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, em 2002, e dos cursos de Pedagogia, em 2006. No contexto em que foram produzidas, de grandes embates sobre as políticas de formação de professores dos anos [Fernando Henrique Cardoso] FHC, as

diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções norteadoras dos currículos e da história e trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. (FREITAS, 2007, p. 1221).

Além do mais, os cursos na modalidade a distância se apresentam como alternativa para redução de custos e barateamento da formação. Por este motivo, não conseguem evitar o rótulo de “política compensatória” para aqueles segmentos da população que, historicamente, ficaram afastados do ensino superior público.

As ações do Governo Federal mostram que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996, com novas condições para a formação de professores e para o exercício do ensino na educação básica, muitas inovações foram introduzidas. Nesse contexto, devemos considerar também o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica e o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, ambos referenciados com a sigla PROEB (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2000; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011b).

O Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica é uma política de formação de professores em serviço, em consonância com o artigo 87 das disposições transitórias da LDB que instituiu a Década da Educação, iniciada em 2007. De acordo com esse dispositivo legal, cada município brasileiro tem o dever de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, inclusive, com a tecnologia de educação a distância, uma vez que “até⁸⁰ o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formandos por treinamento em serviço” (§ 4º do art. 87) (BRASIL, 1996, não paginado).

O programa é financiado com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, mas implantado somente em

⁸⁰ Há severas críticas à redação desse parágrafo das Disposições Transitórias. Não se trata de “até”, mas “após” o fim da Década da Educação.

1º de janeiro de 1998⁸¹. Esclarecemos que, por força constitucional, 25% das receitas de Estados e Municípios estão vinculadas à Educação e que, conforme determina a citada Emenda, 60% desses recursos devem ser destinados ao Ensino Fundamental, parcela que equivale a 15% da arrecadação⁸². Em cumprimento ao que estabelece essa política, universidades mantêm cursos especiais de graduação (licenciatura plena) em diversos municípios por meio de convênio, contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica foi aprovado pela CAPES por meio da Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante da necessidade de aprimorar a sistemática de fomento ao citado programa, nas modalidades presencial e a distância, a CAPES, elaborou a Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, estabelecendo em seu artigo 2º como objetivo exclusivo do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) “fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior da CAPES” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011a, p. 14).

Ressaltamos que a bolsa de formação para professores da rede pública regularmente matriculados em curso de Mestrado Profissional foi criada por meio da Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, alterada pela Portaria nº 478, de 29 de abril de 2011.

Em paralelo à consolidação das políticas públicas da Educação, aconteceram incontáveis manifestações contra o que consideram retrocesso promovido pelo novo ordenamento legal. No seio das discussões envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais está o papel que desempenha o curso de Pedagogia na formação de profissionais para a

⁸¹ Sobre a formulação e a regulamentação do FUNDEF e FUNDEB, Cf. OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Do FUNDEF ao FUNDEB**: a qualidade ainda fora de pauta. 2009. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/.../Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012; PINTO, José Marcelino de Rezende A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. Especial.

⁸² De acordo com Sousa e Bueno (2009, p. 15), “em 12 de setembro de 1996, com a Emenda Constitucional n.º 14, foi alterado o artigo 60 do ADCT e criado o FUNDEF, no âmbito dos estados e do Distrito Federal, constituído por 15% (60% de 25%) da receita proveniente dos seguintes impostos e transferências: [Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços] (ICMS), [Imposto Sobre Produtos Industrializados] (IPI)/Exportação, [Fundo Perpétuo de Educação] (FPE), [Fundo de Participação dos Municípios] (FPM) e compensação financeira da [Lei Complementar] (LC) n.º 87/96 (Lei Kandir)”.

educação básica, entrelaçando a exigência de formação superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação e a criação do Curso Normal Superior, inovações introduzidas pela LDB/96. Também devemos enfatizar a posição da ANFOPE e da ANPED em defesa da organização universitária para as instituições formadoras e da base nacional comum para a formação docente.

O tema continuou despertando inúmeras manifestações de interesse da comunidade educacional, como podemos depreender do reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer Homologado com Despacho do Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006). O relatório das Conselheiras Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aborda essencialmente a emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução constante do Parecer CNE/CP nº 5/2005, proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores⁸³, que procurou dirimir eventuais dúvidas referentes ao disposto no art. 64 da Lei nº 9.394/1996. O Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno aprovou o voto da Comissão, mas com voto contrário e declaração de voto do conselheiro Francisco Aparecido Cordão, para quem

a emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 4).

É oportuno lembrar as 16 aptidões/competências a serem conquistadas pelo egresso do curso de Pedagogia, conforme o artigo 5º da Resolução CNE/CP 1/2006⁸⁴.

⁸³ 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006a, p. 2).

⁸⁴ Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
 II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
 III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
 IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
 V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
 VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

Apesar de todas essas iniciativas procurando atender aos dispositivos legais e à necessidade de conhecimento mais aprofundado para o professor que atua na Educação Básica, pelo fato de ser uma formação aligeirada e pela forma que se tem implementado nos estados, questionamos: qual o lugar de uma formação multicultural?

4.2 O curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior pública do estado do Maranhão

Este tópico tem por objetivo apresentar algumas considerações que permitam situar o curso de Pedagogia do CECEN no contexto da UEMA e do projeto educacional que vislumbrou solucionar o problema da falta de professores qualificados para o ensino médio, esperando, assim, realizar o milagre da transformação da realidade maranhense.

O texto tem como fontes o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) e o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura do CECEN/UEMA. Pretendemos desenvolver, tão somente, um breve enfoque da trajetória desse curso.

Após treze anos de debate, João Goulart sanciona, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), que viabiliza a

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - 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;

X - 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;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - 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;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006b, p. 2 e 3).

equivalência dos campos de formação do ensino médio (técnico e secundário), e torna mais abrangente o acesso aos cursos superiores. Com o golpe militar de 1964, diante da crise provocada pela Universidade que combatia a dependência do país ao capital internacional, e da necessidade de tornar a educação brasileira compatível com o novo quadro político, o governo de Costa e Silva edita a LDB de 61, aprovando a Lei nº 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média – a conhecida lei da reforma universitária. É na efervescência desse momento ímpar da nossa história, na vigência do acordo do MEC com a *United States Agency for International Development* (USAID)⁸⁵, baseado nos princípios de eficiência e produtividade, e durante o governo de José Sarney (1966 a 1971), que desenvolve o projeto Centauro objetivando a formação de professores do primeiro ciclo para o “Maranhão Novo”, que o curso de Pedagogia da UEMA tem origem na Faculdade de Formação de Professores para o Ensino Médio (FFPEM), instituída pela Lei nº 2.821, de 23 de fevereiro de 1968, e operacionalizada por meio do convênio firmado com a Universidade de São Paulo.

Desde 1973, quando foi realizado o vestibular para um curso parcelado, o curso de Pedagogia reúne estudantes provenientes de diversos municípios maranhenses e de Teresina, capital do Piauí. Nesse mesmo ano, a Portaria nº 23 institui o Departamento de Pedagogia, e, em 15 de dezembro de 1977, o Decreto 81.037⁸⁶ reconhece os cursos de Pedagogia, Letras, Ciências e Estudos Sociais da Faculdade de Educação de Caxias, nome que recebe em 1972 quando se incorpora à Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM. Com a transformação da FESM em UEMA⁸⁷, a Faculdade passa a ser identificada como Unidade de Estudos de Educação de Caxias (UEEC).

Entre 1982 e 1994, ocorrem três reformulações no projeto do curso de Pedagogia. A primeira reformulação é desenvolvida no contexto da criação da UEMA. As seguintes, acontecem motivadas pela própria realidade caxiense, carente de pessoal qualificado para a formação de docentes para o nível elementar. Assim, no momento inaugural de sua história, o

⁸⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

⁸⁶ Art. 1º. “É concedido reconhecimento aos cursos de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar de 1º Grau, de Letras, de Ciências, e de Estudos Sociais, todos com licenciatura de 1º grau, ministrados pela Faculdade de Educação de Caxias, mantida pela Federação das Escolas Superiores do Maranhão, com sede na cidade de Caxias, Estado do Maranhão” (BRASIL, 1977, p. 17301).

⁸⁷ Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC, a Faculdade de Engenharia Souza Marques (FESM), criada pela Lei Estadual 3.260 de 22 de agosto de 1972, foi transformada em UEMA, autarquia de natureza especial, por meio da Lei 4.400 de 30 de dezembro de 1981, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal 94.143, de 25 de março de 1987 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008b).

curso habilita em Administração Escolar (Licenciatura Curta) e, a partir de 1986, em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Licenciatura Plena) - autorização conferida pelo parecer de nº 76/85 do Conselho de Educação.

No ano de 1992, o governador Edison Lobão⁸⁸, procurando superar a precariedade do ensino fundamental e médio que caracterizava a educação no Estado, implanta o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) da Rede Pública Oficial de Ensino. Na ocasião, a Resolução nº 100 – Conselho Universitário (CONSUN)/UEMA, de 19 de novembro de 1992, institui os cursos de licenciatura que seriam desenvolvidos no Programa⁸⁹. Em sua versão original, o PROCAD tem como finalidade a implementação de uma política destinada à graduação, em cursos de licenciatura plena, dos educadores da rede pública em atividade.

A partir de 1994, a UEEC passa a denominar-se CESC, oferecendo, a partir de janeiro de 1995, o curso de Pedagogia, em regime intensivo e parcelado, para os alunos dos polos de Caxias e Presidente Dutra.

Em 2002, o curso passa por ampla reformulação no propósito de atender às demandas da sociedade contemporânea no desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da docência: gestão escolar, orientação educacional, supervisão escolar, educação de jovens e adultos e educação especial. No segundo semestre de 2003, o curso alcança a carga horária de 3.240 horas. Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e com o recredenciamento da UEMA, promovido pela Resolução nº 126/2008 – CEE, desenha-se, em 2008, o atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC.

Por outro lado, salientamos que a implantação do PROCAD, em 1992, tem repercussão direta na criação do curso de Pedagogia do CECEN. A princípio com a oferta dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Letras e em Ciências, que funcionam em regimes intensivo (parcelado) e regular. O regime intensivo destina-se ao atendimento dos programas especiais da Universidade, sendo constituído em blocos de disciplinas oferecidas no decurso das férias escolares, promovendo a participação dos educadores procedentes dos diversos municípios adjacentes aos *campi* da Universidade, bem como daqueles residentes nos

⁸⁸ Edison Lobão administrou o Estado do Maranhão no período de 15 de março de 1991 a 2 de abril de 1994, quando renunciou ao cargo para disputar vaga no Senado Federal.

⁸⁹ O PROCAD é aprovado pela Resolução nº 101/92-CONSUN/UEMA, de 07/12/92, com o objetivo de oferecer em sua 1ª etapa, cursos especiais parcelados intensivos de licenciatura plena nos *campi* de São Luís, Caxias, Imperatriz e Bacabal, para qualificar, exclusivamente, professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal.

próprios municípios-sede dos *campi*. O regime regular, ao contrário, oferece disciplinas ministradas ao longo do ano letivo da Universidade, no período noturno, para os professores ainda sem formação pedagógica em nível superior e residentes nos municípios-sede dos *campi* da Universidade.

O curso de Pedagogia inicia suas atividades no primeiro semestre de 1993, com a realização de exame vestibular exclusivo para os professores da rede oficial de ensino sem habilitação em nível superior.

Dado o considerável crescimento da UEMA, sua estratégia administrativa é alterada. Em 1994, as Unidades de Ensino são transformadas em Centros. Em 1995, cria-se o CECEN, que abriga os cursos desenvolvidos no PROCAD. Em 2000, a Resolução nº 112 – CEE reconhece o curso de Pedagogia do CECEN, com habilitação em magistério, que devido à grande demanda passa a ter funcionamento regular noturno.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico vigente, o currículo do curso de Pedagogia do CECEN/UEMA oferece mais que um lastro de conhecimentos, permite “a construção contínua de novos conhecimentos, mediante o confronto permanente com as experiências construídas em outros espaços de aprendizagens, possibilitado pela pesquisa científica e práticas investigativas” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 9). Nessa perspectiva, o curso dedica-se à qualificação profissional pautada nas exigências sociais e legais, orientando a prática pedagógica para a formação de professores de modo a exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, em atenção ao disposto no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Assim, o curso tem por objetivo:

- Subsidiar a reflexão e a compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo;
- Propiciar fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação necessários à produção do conhecimento e reconstrução do fazer pedagógico;
- Aprofundar conhecimentos necessários à criação, à execução e à avaliação de ações pelos diferentes sujeitos da aprendizagem;
- Proporcionar o uso de diferentes linguagens e tecnologias na promoção da aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- Formar profissionais capazes de intervir, de forma competente, na realidade da educação brasileira;
- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

- Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 17-8).

As orientações normativas constantes do quadro abaixo (Quadro 2) estruturam o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, espelhando a concepção, as intenções e os propósitos assumidos como referenciais:

Quadro 2 – Bases legais do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia

Orientações Normativas	O que estabelece/autoriza
Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Resolução nº 203/2000 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)/UEMA	Diretrizes Gerais Curriculares de Graduação.
Parecer CNE nº 09/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura.
Parecer CNE/CP/28/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução nº 261/2001 - CEPE/UEMA	Prazo para elaboração e aprovação do projeto político-pedagógico de cursos de graduação.
Instrução Normativa nº 1/2001 – PROGAE	Normas para elaboração do Projeto Pedagógico.
Resolução nº 276/2001 - CEPE/UEMA	Flexibilização dos currículos de graduação.
Resolução CNE/CP/1/02, de 18 de fevereiro de 2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.
Resolução CNE/CP/2/02, de 19 de fevereiro de 2002	Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.
Parecer CNE/CP nº 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP nº 1/2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Fonte: Universidade Estadual do Maranhão (2008a)

Aos mencionados dispositivos legais, o Projeto Político-Pedagógico acrescenta ainda as Diretrizes Curriculares do curso de graduação propostas pela Comissão de Especialistas – MEC/SESu.

O curso apresenta-se estruturado em oito períodos, com disciplinas específicas para cada um deles. Há também atividades complementares obrigatórias (as Atividades Acadêmico-científico-culturais e o TCC) e um leque de oportunidades profissionais por meio da oferta de onze disciplinas optativas⁹⁰. No total, são 3.435 horas de carga, representando 183 créditos (ANEXO C). Em parceria com o Núcleo Interdisciplinar em Educação Especial (NIESP)/UEMA, o curso promove ainda

ações voltadas para as informações acerca dos fundamentos axiológicos da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio de seminários, palestras, oficinas, mini-cursos e serviço de apoio pedagógico como Libras e transcrição em Braille (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 65).

As atividades Acadêmico-científico-culturais são realizadas a partir da iniciativa da UEMA, por meio de convênios e parcerias, ou como empreendimento próprio do aluno. Nos dois casos, cabe à Coordenação Pedagógica do curso o acompanhamento e controle das atividades do aluno, bem como a certificação para composição da carga horária de 225 (duzentas e vinte e cinco) horas, correspondente a 5 (cinco) créditos distribuídos do primeiro ao oitavo período.

A elaboração do TCC demanda mecanismos de orientação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo aluno, podendo constituir-se de “produção de trabalho monográfico; proposta pedagógica, com fundamentação em paradigmas educacionais; projeto metodológico integrado, e produção e defesa de relatório de estágio curricular ou monitoria” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 63). Esclarecemos que tal produção acadêmica deve seguir as Normas Gerais de Graduação (Resolução 423/2003-CONSUN/UEMA)⁹¹.

De acordo com o núcleo de formação, as disciplinas estão organizadas em três grupos: Estudos Básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores (ANEXO D), constituindo uma dinâmica curricular que prestigia conteúdos necessários à compreensão da realidade e à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade.

⁹⁰ Para integralização do curso, o aluno deve selecionar pelo menos duas disciplinas do Núcleo Livre.

⁹¹ Em virtude da criação do Núcleo de Tecnologias para a Educação (UemaNet) e do Programa Darcy Ribeiro, não contemplados nas normas vigentes, além de outras importantes ações, a UEMA, em 17/07/2012, mobilizou a comunidade acadêmica para reformular as Normas Gerais de Ensino e Graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2012).

Desse modo, o educador em formação é capaz de interagir com o meio e responder às exigências atuais do contexto sociocultural.

O Projeto Político-Pedagógico elegeu a relação teoria-prática na integração do saber-fazer como um dos eixos básicos do curso. Em consequência, a estrutura curricular procura garantir a interdisciplinaridade e a flexibilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas, privilegiando o “fazer e o pensar” cotidiano.

Objetivando implementar o processo de formação de profissionais da educação, o Projeto Político-Pedagógico apoia-se em bases ético-política, epistemológica e didático-pedagógica, defendendo a visão de unidade da teoria e da prática, constituída na dinâmica do processo educativo, numa relação de interdependência e reciprocidade.

O processo pedagógico do curso é o alicerce da competência ético-política do profissional que, no exercício de suas funções, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, ocupar-se-á desta mesma empreitada. Assim, os fundamentos ético-políticos, em meio ao processo pedagógico profissional, justificam-se

pelo imperativo de ter que formar um professor sujeito ético-moral, o cidadão, isto é, que tenha consciência plena da intencionalidade e do valor da tarefa educativa numa sociedade necessitada de reafirmação, do sujeito, dos valores da liberdade, da dignidade, da honestidade, da justiça, da honra, da felicidade e do bem, e que sejam cidadãos participativos, democráticos, autônomos, fraternos comprometidos com a superação das discriminações e desigualdades sociais, bem como com a construção de uma sociedade democrática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 11).

Para o coletivo dos professores a educação é fator essencial de humanização do homem, concorrendo para esse fim, com igual medida, o fator trabalho.

Os fundamentos epistemológicos baseiam-se numa concepção de formação que se desenvolve necessariamente em bases científicas. Conseqüentemente, em observância aos preceitos da Lei nº 9.394/96, do PNE, do Plano Nacional de Graduação (PNGrad), das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DFPEB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o curso esquematiza seu processo pedagógico de formação do profissional de educação considerando a

estruturação da educação nos alicerces da aprendizagem do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a unidade das dimensões acadêmica, profissional e de pesquisa no processo educativo enquanto componentes pedagógicos estruturados do curso; a unidade de educação, instrução e transformação no processo pedagógico profissional; a unidade entre Curso de Pedagogia, escola básica e comunidade no processo pedagógico; o caráter grupal e pessoal do processo pedagógico profissional; o vínculo entre teoria e prática; a contextualização sócio-político-econômica; a profissionalização, a fundamentação, a interdisciplinaridade e a sistematicidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 13).

Esclarecemos que os quatro pilares da educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), mencionados anteriormente como um dos princípios do processo pedagógico do curso, foram apresentados pela Comissão presidida por Jacques Delors como elementos indissociáveis e interdependentes, fundamentais no atual mundo globalizado (DELORS, 1999). Contudo, não estão isentos de crítica. Foucault (2001) nos incita a refletir sobre os mecanismos de funcionamento social e poder disciplinar que produz o homem necessário à conservação dos processos da sociedade industrial capitalista.

A concepção histórico-cultural de educação orienta a prática pedagógica como pressuposto teórico-metodológico, na expectativa de melhor enfrentar os desafios educacionais do futuro imediato. Por esse motivo, a ênfase da formação busca transcender à mera formação técnica, uma vez que o curso, para consecução dos seus objetivos e efetivação do perfil profissional almejado, reconhece a necessidade de adotar critérios bem definidos sobre o que ensinar e como ensinar, constituindo, dessa forma, seus fundamentos didático-pedagógicos.

Atualmente, a estrutura organizacional da UEMA é constituída de dezenove Centros, quatro deles no *campus* de São Luís (Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais; Centro de Ciências Tecnológicas; Centro de Ciências Sociais Aplicadas, e Centro de Ciências Agrárias) e quinze Centros de Estudos Superiores nos *campi* do interior do estado (Caxias, Bacabal, Imperatriz, Balsas, Santa Inês, Pedreiras, Timon, Grajaú, Açailândia, Colinas, Zé Doca, Presidente Dutra, Pinheiro, Itapecuru Mirim e São João dos Patos).

Com a estrutura atual, que evidencia a interiorização do ensino superior, a UEMA assume o desafio de contribuir para a renovação do conhecimento humano, articulando ensino, pesquisa e extensão, de modo a atender às demandas regionais e nacionais, em cumprimento ao que determina o Art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Libâneo (2012) destaca a necessidade de compreender a escola no contexto de seus múltiplos determinantes. Nesse sentido, procura demonstrar que o extraescolar e o intraescolar são espaços que se interpenetram. O “fora”, ambiente sociocultural e institucional em que a escola está inserida, é geralmente identificado pelos

elementos ideológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos etc. que repercutem, de alguma forma, na vida das escolas e das salas de aula, afetando os objetivos, o Currículo, as metodologias e procedimentos de ensino, as formas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2012, p. 334).

O “dentro”, segundo Libâneo (2012), relaciona-se com a vida da escola, com seu cotidiano e dinâmica, inclui o edifício escolar; os recursos materiais e didáticos; o Currículo

adotado; a relação pedagógica: os professores e sua formação, envolvimento, motivação; o aluno e suas características individuais e socioculturais.

Deprendemos, então, que a escola não é somente um lugar de realização dos objetivos da sociedade e do próprio sistema escolar, mas um espaço em que diferentes culturas se entrelaçam, inter cruzam.

Acreditamos ainda que a formação de professores se dá em contextos diversificados e, como defendem Garcia e Alves (2012), inicia-se muito antes da entrada do aluno num curso de formação. As autoras entendem que o contexto de formação envolve diversas “práticas teóricas/práticas” (de formação acadêmica; pedagógicas cotidianas; das políticas de governo; coletivas dos movimentos sociais; das pesquisas em educação; de produção e “usos” de mídias, e de vivências nas cidades, nos campos e à margem das estradas). Assim, o curso de Pedagogia do CECEN/UEMA reflete os momentos sociais e as respostas políticas às ações hegemônicas, incluindo nos ementários da estrutura curricular disciplinas como Ética e Cidadania; Educação e Movimentos Sociais; Educação Sexual; História e Cultura Afro-Brasileira; Educação Escolar Indígena, e Educação do Campo.

O curso atende às determinações legais, estando igualmente sintonizado com as conquistas dos chamados “novos movimentos sociais” (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTT), dos negros, das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto e dos que estão privados de direitos). Considerando que o curso iniciou suas atividades após a constituição da ANFOPE, traz também as ideias-base que nortearam as discussões sobre temáticas atuais e de grande relevância como o Currículo único. Enfatizamos que a ANFOPE confirma a Base Comum Nacional

como princípio norteador da formação dos profissionais da educação, sendo concebida “não como currículo mínimo”, e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 27).

Nesse sentido, para efetivar a formação proposta, o curso de Pedagogia do CECEN/UEMA entende ser fundamental uma prática pedagógica contextualizada, significativa, inter e transdisciplinar tendo como sustentáculo a investigação dos problemas que comprometem o processo ensino-aprendizagem e que justificam a ação coletiva de seus professores.

5 O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: percepções dos sujeitos

A cultura contemporânea e o multiculturalismo são caracterizados pela ambiguidade, imprecisão. Nesse universo, encontram-se justaposições e coincidências indicadoras da dissolução das diferenças culturais, o que não seria algo inédito, para o futuro, mas um processo. Cardoso (1982, p. 15-16) assegura que:

Sempre que os antropólogos procuraram qualificar culturas específicas definindo seus limites, enfrentaram problemas difíceis. Entre a reação de um conjunto abstrato de costumes, valores e comportamentos herdados e as realidades históricas com que se deparam os investigadores, estão todas as sobreposições, semelhanças e diferenças que apagam limites e testemunham contatos. Só uma sociedade completamente isolada e homogênea poderia ostentar uma cultura exclusivamente sua e inteiramente não diferenciada. Por essa razão, o conceito de cultura, mesmo quando aplicado às sociedades primitivas, descreve uma realidade não homogênea.

Peter Burke (2003) afirma que processos como a globalização, migração e intercâmbio cultural sempre existiram; o que há de novo é a celeridade e a escala com que as trocas culturais se desenvolvem⁹².

Durante passagem pelo Rio de Janeiro, quando participou do colóquio Itaú Rumos Jornalismo Cultural 2007, Burke concedeu entrevista a Bruno Dorigatti na qual reconhece que há uma invasão da cultura norte-americana, mas não é um caso de pura imposição, pois há cooperação e convivência, no Brasil, na África e na Ásia. Burke entende que existem vários tipos de imperialismo, mas é reticente com a expressão imperialismo cultural. Nessa entrevista, Burke comentou sobre o hibridismo cultural e utilizou o Brasil como exemplo:

Vejo hibridismo em todo lugar, mas não vejo pluralismo em todo lugar. Esse hibridismo acontece no campo da medicina. Uma pessoa que não se sente muito bem vai para o médico, podemos dizer, ortodoxo. Mas talvez, na próxima semana, ainda não se sentindo muito bem, ele vá a um espiritista ou a medicina alternativa. Tudo isso sem pensar que possa dar qualquer problema. Para os ingleses, isso ainda – não vou dizer que é impensável – mas é muito mais raro. Os brasileiros fazem isso quase sem pensar, é tão normal. E é ainda mais emblemático no caso da religião. Estou acostumado a uma variedade de religiões, mas não a uma pessoa ter uma variedade de lealdades (DORIGATTI, 2007, não paginado).

García Canclini (2007) entende que a hibridação cultural está associada ao crescimento urbano que propicia uma oferta simbólica heterogênea, revigorada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. O autor finaliza que as hibridações descritas ao longo do seu livro

⁹² Na análise de García Canclini (1983, p. 26, grifo nosso), “a multinacionalização do capital, que é acompanhada pela transnacionalização da cultura, impõe uma **troca desigual** tanto aos bens materiais quanto aos bens simbólicos”.

[...] levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (GARCÍA CANCLINI, 2007, p. 29).

Para o García Canclini (2007), no curso de qualquer fronteira há arames bem tensionados, mas também há arames caídos que constituem uma possibilidade de transgressão, desestabilização das diferenças e dissolução das marcas identitárias. Por enquanto, as culturas nacionais persistem, embora os fluxos também sejam assimétricos ou exatamente porque o são.

Moreira e Candau (2010, p. 7) constata que, “quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas”. Definir o que ensinar e como representar as diferentes culturas no currículo alcança o mais elevado nível de complexidade. Daí, em razão da natureza desse conflito, a existência de inúmeras propostas buscando soluções para os problemas sociais que, talvez, nem seriam percebidos se não fosse a visibilidade dos grupos e seus movimentos (étnicos, de gênero, LGBT, religiosos etc.).

Neste capítulo, procuramos evidenciar as presenças/ausências do multiculturalismo na formação do pedagogo em uma instituição de ensino superior pública, tecendo, inicialmente, algumas considerações sobre o curso e seu corpo docente e discente.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, o currículo do curso de Pedagogia deve permitir uma consistente formação profissional, a participação em eventos da área e a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, assegurando tempo para pesquisas, leituras e realização das atividades. O curso desenvolve-se em 04 (quatro) anos para a certificação Licenciatura em Pedagogia, com um total de 3.435 horas, como já mencionamos anteriormente. A carga horária considera a determinação legal de 200 dias letivos anuais⁹³, com 4 horas diárias, em média. Há o reconhecimento de que a ação pedagógica se desdobra, na dinâmica sociocultural da contemporaneidade, para além da educação escolar. Portanto, oferece as disciplinas do Núcleo Livre (optativas), oportunizando ao aluno a seleção mínima de 02 (duas) delas para integralização do curso, cujo prazo máximo é de 8 (oito) anos.

O corpo docente do curso de Pedagogia constitui-se de 35 professores efetivos, dos quais 17 (dezesete) têm graduação em Pedagogia; 6 (seis), em Filosofia; 3 (três), em Psicologia; 3 (três), em Letras; 2 (dois), em Ciências Sociais; 1 (um), em Serviço Social; 1

⁹³ Segundo o Art. 47º da Lei nº 9.394/1996, “Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996, não paginado).

(um), em Matemática; 1 (um), em Educação Física, e 1(um), em Geografia. Do total, 6 (seis) são especialistas; 28 (vinte e oito) mestres, e 1 (um) doutor. Para a realização das atividades docentes, o curso conta ainda com 5 (cinco) professores substitutos, aprovados em processos seletivos simplificados.

O corpo discente resulta de alunos egressos do ensino médio de escolas públicas e particulares, selecionados no Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior (PASES), que substitui o vestibular tradicional, bem como transferidos de outros cursos da própria universidade ou de outras instituições de ensino superior. Atualmente, o curso de Pedagogia possui 248 alunos em regime regular, sendo que as atividades acadêmicas de 7 (sete) deles encontram-se interrompidas por tempo indeterminado, por solicitação de trancamento de matrícula. Normalmente, verifica-se a entrada de 35 (trinta e cinco) alunos por período, para atividades desenvolvidas em dois turnos (no noturno, a maior parte das disciplinas; no diurno, a Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado).

A nossa pesquisa de campo iniciou em 30 de maio de 2012 com a entrevista do coordenador do curso, dos professores representantes de cada período e dos alunos matriculados no último semestre, selecionados aleatoriamente.

O perfil dos educadores que livremente concederam entrevista está demonstrado no quadro seguinte (Quadro 3).

Quadro 3 – Perfil dos Educadores participantes da pesquisa⁹⁴

Sexo		Titulação			Experiência profissional (em anos)			Exerce atividade em outra instituição		Faixa etária	
M	F	Esp	Mest	Dout	< 10	11 a 20	> 21	S	N	41 a 45	> 46
3	6	-	9	-	1	5	3	8	1	5	4

Fonte: Elaboração do autor.

Os alunos entrevistados integram uma turma que iniciou no segundo semestre de 2008, com 34 (trinta e quatro) mulheres e 1 (um) homem. Portanto, destaca-se a prevalência feminina em torno de 97%⁹⁵. Das 22 (vinte e duas) alunas remanescentes⁹⁶, somente 5 (cinco)

⁹⁴ O coordenador do curso de Pedagogia está incluso no Quadro 1, pois integra o corpo docente do Departamento de Educação e Filosofia.

⁹⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 21 de setembro de 2012, aponta que a população residente no Brasil foi

aceitaram participar da pesquisa espontaneamente, levando-nos a decidir pela inclusão dos que cursavam o 7º período para atingir o número de alunos inicialmente previsto.

Com o encerramento das atividades acadêmicas do primeiro semestre e diante da impossibilidade de manter contato com a nova turma, os trabalhos foram retomados somente no contexto do segundo semestre, quando tais alunos já se encontravam no último período. Assim, o calendário nos possibilitou entrevistar, exclusivamente, os alunos do 8º período, conforme imaginado no projeto original.

Salientamos, porém, que a segunda turma ingressou no primeiro semestre de 2009, com 35 (trinta e cinco) alunos, dos quais 31 (trinta e uma) são mulheres. Atualmente, essa turma é composta por 19 (dezenove) mulheres e 1 (um) homem. É evidente o predomínio feminino: em 2009, correspondia a 88,5% do total; em 2012, atingiu 95%. Com essa turma, completamos o número de alunos entrevistados.

A não participação de alguns alunos na pesquisa se apresenta, em nosso entendimento, como uma resposta e, nesse sentido, analisamos essa recusa. Das múltiplas alegações, inferimos que o 8º período é singular no curso de Pedagogia: além das disciplinas, há também o Estágio em Áreas Específicas (Gestão, Supervisão, Educação Especial, ensino de jovens e adultos (EJA) e Ensino Médio), as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, o TCC e a necessidade de prestar trabalho voluntário e realizar curso de língua estrangeira e de informática.

O trabalho de campo arrastou-se por três meses. De um lado os professores ministrando as últimas aulas da disciplina, realizando avaliações, atualizando os diários, elaborando relatórios, integrando comissões examinadoras de monografia e de processos

estimada em 195,2 milhões, um aumento de 1,8% (3,5 milhões) em relação a 2009. As mulheres representam 51,5% (100,5 milhões) da população e os homens, 48,5% (94,7 milhões). O IBGE também revela que nascem mais homens que mulheres. Contudo, os homens são mais vulneráveis a situações de violência, apresentando índice de mortalidade maior. Assim, a população brasileira tem um contingente maior de mulheres, são 5,8 milhões a mais do que homens. Na educação, mulheres e homens percorrem trajetórias diferenciadas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) observou que, em 2011, “a população de 10 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,3 anos de estudo. As mulheres, de modo geral, são mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo, enquanto eles têm 7,1 anos de estudo. Em todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo das mulheres foi superior a dos homens. A maior média foi a do grupo etário de 20 a 24 anos (9,8 anos), sendo de 10,2 anos de estudo na parcela feminina e de 9,3 anos na masculina”. Conforme o Censo da Educação Superior 2010, tornado público em 8/11/2011, pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, e pela presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Malvina Tuttman, no que se refere ao percentual de matrículas em cursos de graduação, no transcurso do período de 2001 a 2010, a participação feminina é majoritária. Quanto ao percentual de concluintes, a participação feminina também mostra-se superior. Em 2010, das 6.379.299 matrículas, 57% refere-se à participação feminina; entre os concluintes, essa participação é de 60,9%.

⁹⁶ A coordenação do curso informa que a considerável redução no número de formandos deve-se a abandono, o que faculta a formalização de processo de readmissão no curso.

seletivos simplificados. Do outro, os alunos com atividades nos três turnos. Por diversas vezes houve alteração da data, hora e local previamente acordados para a entrevista. As atividades constantes no cronograma do projeto revelaram-se frias, sem sentido, diante das necessidades individuais dos sujeitos da pesquisa. A sensação de dependência jamais alcançara tamanha amplitude. Da mesma forma, o trânsito caótico nas principais avenidas de São Luís colaborou para desorganizar os encontros agendados. O local onde funciona o curso de Pedagogia encontra-se em ponto geográfico quase extremo, distando 15,0 km (trajeto mais curto) para o centro da cidade. Porém, na capital ludovicense, não há alternativas para fugir dos engarrafamentos⁹⁷. O congestionamento atinge a todos, sem exceção.

5.1 A concepção de educação sob a óptica dos sujeitos da pesquisa

Na maioria das vezes, a educação, em sentido amplo ou restrito, pressupõe uma associação entre indivíduos na qual um deles exerce uma ação sobre o outro, promovendo seu desenvolvimento intelectual e moral. Salientamos que esta proposição é apenas uma ideia no vasto universo de concepções.

De acordo com Immanuel Kant (1724-1804), em “Sobre a Pedagogia” (2002, p. 2),

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo. Os animais, logo que começam a sentir alguma força, usam-na com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos. É de fato maravilhoso ver, por exemplo, como os filhotes de andorinhas, apenas saídos do ovo e ainda cegos, sabem dispor-se de modo que seus excrementos caiam fora do ninho. Os animais, portanto, não precisam ser cuidados, no máximo precisam ser alimentados, aquecidos, guiados e protegidos de algum modo. A maior parte dos animais requer nutrição, mas não requer *cuidados*. Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças. Se, por exemplo, um animal, ao vir ao mundo, gritasse, como fazem os bebês, tornar-se-ia com certeza presa dos lobos e de outros animais selvagens atraídos pelos seus gritos.

⁹⁷ Em 22 de junho de 2012, foi anunciado que o Maranhão ultrapassou a marca de um milhão de veículos emplacados, dos quais 290.477 são da capital. O registro foi motivo de grande comemoração no auditório do Departamento Estadual de Trânsito (Detran-MA), com a presença de empresários de concessionárias, além de representantes de associação e sindicato ligados ao setor automobilístico. O Detran-MA contabiliza uma média de 10 mil veículos novos emplacados por mês, o equivalente a mais de 500 ao dia. Segundo dados de março de 2012, o Maranhão ocupa o 4º lugar na lista dos Estados com a maior frota veicular do Nordeste, ficando atrás apenas da Bahia, Pernambuco e Ceará. Em comparação com o restante do país, no período de 2009 a maio de 2012, foi o Estado que verificou o maior crescimento proporcional na frota de carros (32,5%) e motos (63,9%) (DEPARTAMENTO DE TRÂNSITO DO MARANHÃO, 2012). Paradoxalmente, segundo o censo demográfico do IBGE de 2010, o Maranhão tem a menor renda per capita do país (média de R\$ 405,00) e Belágua, um dos seus municípios, a menor renda no cenário nacional (média de R\$ 146,70). Dos 50 municípios mais pobres do Brasil, 32 são maranhenses (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011b).

Depreendemos que a educação em Kant (2002) tem duas abordagens: a *física* e a *prática*. A educação física abrange os cuidados, a conservação, o trato com o infante. A educação prática compreende a disciplina e a instrução, os dois polos⁹⁸ da formação do sujeito, objetivando o desenvolvimento de sua humanidade e as condições para que ele possa viver como um ser livre. Os princípios formulados por Kant norteiam o projeto moderno de educação, um legado que, embora incompleto, ainda hoje, influencia a sistematização do currículo.

Para Kant (2002), a educação ou pedagogia é uma arte que demanda reflexão e não deve ser imposta mecanicamente. O método socrático (*maiêutica*⁹⁹) deve ser empregado no ensino, especialmente no ensino da ética, mas com uma observação: para o aluno principiante o instrumento fundamental de ensino da doutrina da virtude é uma *catequese* moral.

Cada sociedade dispõe de sistemas de educação específicos e adequados aos seus diferentes meios e momentos do seu desenvolvimento. Esses preceitos especiais de educação apresentam uma base comum, igualmente variável, com a qual cada sociedade constrói o tipo ideal de homem. Entretanto, não há uma educação ideal, universal, aplicável a todos os homens indistintamente.

Durkheim (1978, p. 41) assim definiu a educação:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Embora a definição durkheimiana proclame o papel passivo das gerações mais jovens e destaque as implicações políticas de certas demandas, nela também se encontram expressos os fundamentos para a compreensão da educação como um fenômeno eminentemente social. Nessa concepção, a educação é, para a sociedade, o meio de renovação de sua própria existência, o que exige entre seus membros certa homogeneidade, reclamada pela vida coletiva e fixada desde cedo na alma da criança. Porém, segundo Durkheim (1978, p. 41), “sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação

⁹⁸ A disciplina, segundo Kant (2002), é essencialmente negativa, refere-se ao tratamento por meio do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, ao contrário, integra a cultura (“tornar-se culto”) e constitui a parte positiva da educação.

⁹⁹ Mora (2001, p. 1833) esclarece que “em uma passagem de *Teeteto* (149 A-151 E), de Platão, Sócrates diz a Teeteto que pratica a mesma arte de sua mãe, Fenaretas, que foi parteira. Esta arte é ‘a arte da maiêutica’, ou ‘a maiêutica’, e consiste em ajudar a gerar (entende-se em ajudar a gerar os pensamentos na alma do interlocutor). ‘Minha arte maiêutica – diz Sócrates – tem as mesmas características gerais que a arte [das parteiras]. Mas difere dela porque faz parir homens, não as mulheres, e porque vigia as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto”.

assegura a persistência desta diversidade necessária, diferenciando-se, ela própria, e permitindo especializações”.

Como assinala Silva (2010, p. 111), “nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas”. Sobre as atuais conformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ressaltamos a seguinte declaração:

Nós estamos na sociedade moderna? Habermas diz que estamos ainda na Modernidade, não cumprimos o projeto do iluminismo resumido em seu lema: Igualdade, Liberdade e Fraternidade. Então, ainda somos modernos, não somos pós-modernos. Gilles Lipovetsky, um filósofo francês, diz que estamos na Hipermodernidade, modernizamos a cultura e culturalizamos, de certa forma, a Modernidade. Para outros, estamos na pós-modernidade. Há um conflito de entendimento dessas concepções. Na minha concepção, existe um misto dessas coisas (P1).

Corroborando esse pensamento, encontramos diversas análises sobre a “decadência” da ideologia modernista. Giddens (1991), utilizando do conceito de “desencaixe dos sistemas sociais”¹⁰⁰, defende que não houve ruptura entre Modernidade e Pós-Modernidade, mas um processo de “radicalização” e “universalização”. Já Touraine (2009) apresenta a concepção de “explosão” ou “decomposição” da modernidade. Latour (1994, p. 15) pergunta: “e se jamais tivermos sido modernos?”¹⁰¹ Entretanto, para Santos (1994), o percurso da modernidade não se distingue da trajetória do capitalismo, por esse motivo a relação entre o moderno e o pós-moderno não evidencia descontinuidade, tampouco expressa linearidade, configura-se, portanto, como um processo contraditório.

Assim, ao investigarmos o olhar dos professores sobre a educação no século XXI, detectamos que todos compartilham da ideia de que a educação é um processo social, tal como se encontra expresso no depoimento a seguir: a educação “é um processo pelo qual, em convivência social, todos educam a todos de forma contínua e permanente para obtermos objetivos comuns” (P4). Em Política e Educação, lemos: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 9). Desse modo, situações de aprendizagem acontecem nos mais diferentes espaços. Carlos Rodrigues Brandão (2004, p. 7) afirma:

¹⁰⁰ Giddens (1991, p. 25 e 29) define desencaixe dos sistemas sociais como “fenômeno intimamente vinculado aos fatores envolvidos na separação tempo-espço”. Para o autor, desencaixe é o “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”.

¹⁰¹ Latour (1994, p. 15) emprega a noção de redes em contraposição à concepção moderna (de fragmentação, de divisão das áreas do conhecimento), para afirmar que a modernidade nunca se efetivou. Segundo o autor, a modernidade tem muitos sentidos, mas de uma forma ou de outra, suas definições remetem à passagem do tempo, com rupturas e revoluções. O termo “moderno” é duplamente assimétrico, ou seja, “assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos. Se hoje há tantos contemporâneos que hesitam em empregar este adjetivo, se o qualificamos através de preposições, é porque nos sentimos menos seguros ao manter esta dupla assimetria”.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A professora P3, que está na instituição desde a criação do Centro de Educação, declara: “Penso que a educação deva servir para desenvolver integralmente o sujeito, tanto do ponto de vista psíquico, quanto do ponto de vista social, cognitivo, cultural, e que ela deva acontecer de uma forma democrática. Portanto, penso em educações”. A vida nos envolve não com uma, mas com várias educações, aspecto também observado por Brandão (2004, p. 9), ao asseverar: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação”.

Os professores manifestam ainda suas concepções cruzando educação e escola, conforme evidencia a afirmação seguinte:

Vejo a educação como um processo de formação humana que perpassa toda a vivência do indivíduo e constrói o ser social. A escola é um dos ambientes do processo educacional que se inicia no momento em que o bebê nasce e estabelece contato com a mãe e a família. Portanto, não considero a escola como o único ambiente de formação do ser humano (P7).

Para Brandão (2004, p. 9), a educação existe, inclusive, onde ainda não foi criado qualquer modelo de ensino formal e centralizado no qual se compartilhe saberes. A escola é apenas um dos ambientes em que a educação se realiza. Contudo, embora o autor destaque que “a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”, salientamos, com base em Alarcão (2003, p. 4), que:

O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino.

Brandão (2004, p. 34), entretanto, considera que um tipo de educação pode tornar a todos sujeitos livres e outro tipo pode “tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas idéias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos”. Essa crítica à reprodução das desigualdades sociais sobre as igualdades naturais é elaborada num contexto claro de utilização da escola e dos sistemas pedagógicos para servir ao poder de poucos sobre a vida de muitos.

Conforme declaração já transcrita, percebemos que o desenvolvimento integral é uma constante na fala dos professores entrevistados, apresentando-se, explicitamente, em 50% dos depoimentos:

Parto de um aspecto mais geral do que seja educação. Nesse sentido, minha concepção de educação está voltada para a formação do indivíduo em sua totalidade,

ou seja, nos mais distintos aspectos, desde as questões referentes ao conhecimento científico propriamente dito, como também a valores e atitudes (P6).

O termo Paidéia aparece em dois depoimentos: “[...] a nossa realidade é cartesiana, mas sempre penso a educação ao modo da Paidéia dos gregos, de formação integral dos homens” (P2). Na cultura grega, segundo Boto (2002, p. 57-8), *Paidéia* consiste em “dado ideal do cultivo e da conduta: instrução, educação, capacidade para aprender, talento para repartir o aprendizado e multiplicá-lo, curiosidade intelectual, desejo de saber e comungar do saber com o outro” – elementos perceptíveis também nas representações literárias gregas¹⁰². No depoimento a seguir, *Paidéia* é citada pela segunda vez:

A educação é um conceito complexo, no sentido de Edgar Morin. O que é complexus em latim? É aquilo que é tecido em conjunto. A educação é uma tessitura complexa porque ela envolve, digamos assim, uma Paidéia, da qual perdemos o sentido no mundo contemporâneo. Refiro-me ao sentido grego de Paidéia, ensino enciclopédico, em que as abordagens são transversais, interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares (P1).

A conotação implícita em Paidéia ultrapassa o sentido original de “criação de meninos”, “alimentação infantil”, para se fixar nos ideais a serem desenvolvidos, ou seja, a virtude e a formação intelectual e física, um processo para toda a vida. Um sistema educativo que, embora tenha se constituído modelo para o Ocidente, encontra-se esquecido, consoante a declaração supra. Entre os gregos, a educação do jovem nobre, afastado do trabalho braçal, destinava-se à formação do homem político, atendendo a certos princípios e controles sociais. Platão (2003, p. 232), em *A República*, esclarece quem seria prestigiado com os estudos:

De toda a maneira, quero que penses que devem ser essas naturezas que têm de se escolher; devem preferir-se os mais firmes e corajosos e, até onde for possível, os mais formosos; além disso, devem procurar-se não só os de caráter nobre e másculo, mas também as características naturais condizentes com o nosso esquema de educação. [...] Precisam, meu caro, de ter agudeza de espírito para o estudo e não ter dificuldade em aprender. É que as almas tomam-se muito mais do receio dos estudos aturados do que dos exercícios de ginástica.

Brandão (2004) explica que, na Grécia antiga, a educação modela o homem livre para o serviço à comunidade, sendo, pois, um dever imposto pela *polis*¹⁰³, reproduzindo uma necessária ordem social. Existem exigências sociais de formação, baseadas em modos próprios de educar, por isso “condizentes com o nosso esquema de educação”. Ademir da Costa Santos (2012) refere-se ao modelo aristocrático ateniense, lembrando que o governo era exercido diretamente pelos cidadãos reunidos em assembleia. Entretanto, o autor observa que somente os homens livres e nascidos na cidade eram considerados cidadãos. Estrangeiros, mulheres e escravos não tinham direitos de cidadania.

¹⁰² Édipo (Rei), de Sófocles, simboliza o homem diante de sua condição existencial, imaginada na necessidade do autoconhecimento e na vinculação do saber com o poder.

¹⁰³ “A educação coletiva não é uma atividade voluntária ou um direito de berço” (BRANDÃO, 2004, p. 44).

5.1.1 Os enunciados dos sujeitos da pesquisa sobre os eixos teórico-metodológicos que orientam o curso de Pedagogia

Esclarecemos, inicialmente, que o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia se apresenta como um documento flexível, aberto às mudanças que estejam em consonância com os imperativos sociais de formação profissional do professor, prevendo a adequação didática e a oferta de um ensino de qualidade aos interessados na carreira de magistério. Trata-se de uma proposta materializada com base nas diretrizes que orientam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e, por conseguinte, de uma nova reflexão do fazer pedagógico perante aos interesses e necessidades da sociedade contemporânea.

O coordenador e os professores entrevistados identificam os eixos teórico-metodológicos do curso de Pedagogia essencialmente nos aspectos de abordagem curricular diversificada; diretrizes e bases legais; enfoque multidisciplinar; contextualização sócio-política; prática pedagógica contextualizada, inter e trans-disciplinar; exigências sociais e legais; pressupostos histórico-culturais; estrutura curricular em dimensões articuladas, e unidade teoria-prática. Não obstante, a percepção do tema, entre as alunas, não é uma unanimidade: três conhecem e citam alguns elementos; uma afirma conhecer, mas não lembrar; três desconhecem completamente, e uma considera que não está claro.

Vejamos como se expressam os professores, o coordenador e alunos a esse respeito:

O curso de Pedagogia tem adotado uma metodologia mais diversificada. Antes, ficava muito preso às questões do processo ensino-aprendizagem. Hoje, o curso se beneficia de uma perspectiva mais abrangente com relação ao profissional da educação, preparando-o para que não saia somente como um professor licenciado, mas que possa atender às novas demandas educacionais e da sociedade (CP).

A ação docente deve contemplar o aperfeiçoamento dos aspectos individuais de autorrealização e de plena integração na humanidade, isto é, de construção e de exercício de uma cidadania mais ampla, planetária, em contraposição ao poder econômico do mercado. É nesse contexto que o ensinar e o aprender combinam-se numa abordagem curricular diversificada, observando “valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo, indivíduos e grupos sociais com novos papéis a serem definidos em torno dessas ações docentes” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 8).

No tocante às diretrizes e bases legais, a entrevistada P5 assim se manifesta:

[...] Convém ressaltar que, dentre outras, as orientações e diretrizes norteadoras da Proposta curricular compreendem o Parecer do CNE/CP nº 28/2001 que define a estrutura curricular em três dimensões articuladas: a Prática Curricular vivenciada ao longo do curso, Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, e a Resolução nº 1 CNE/CP, publicada no Diário Oficial da União de 16 de maio de 2006, que, no seu artigo terceiro, parágrafo único, define o que é central para a formação do licenciado em Pedagogia.

Esclarecemos que o Parecer CNE/CP nº 28/2001, homologado com Despacho do Ministro em 17/01/2002¹⁰⁴, dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura¹⁰⁵. Outrossim, salientamos que, conforme o Projeto Político-Pedagógico, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia está estruturado a partir de diversas orientações normativas já mencionadas no capítulo anterior.

A fragmentação das disciplinas é uma preocupação constante na fala dos professores, como destaca o entrevistado P1: “Temos empreendido esforços para que se mude, digamos assim, essa maquinaria de disciplinas que estão desintegradas, desarticuladas. Esse é o grande problema da Universidade como um todo, não é só da Pedagogia – a fragmentação do saber.”

A professora P3 reconhece “que nesses anos todos, [...] ainda não conseguimos trabalhar os conteúdos, as atividades práticas e a própria formação de uma forma integrada, ou seja, de uma forma transdisciplinar e interdisciplinar”.

O atual projeto vislumbra que, para correlacionar adequadamente os conteúdos curriculares, é imprescindível a adoção do princípio da integração, objetivando a superação da

¹⁰⁴ Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 31).

¹⁰⁵ Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.
Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, p. 11).

tão criticada fragmentação das disciplinas. Esse princípio se manifesta numa metodologia interdisciplinar, o que demanda a afluência de campos diversos do conhecimento para sua efetivação.

O professor P1 aborda também a complexidade de um curso como o de Pedagogia, admitindo que:

[...] depende muito da ementa das disciplinas e, fundamentalmente, da capacidade, das habilidades dos professores. Isso é muito sério na Universidade. Edgar Morin está propondo a reforma do pensamento em um livro chamado *A cabeça bem-feita*, um texto de Montaigne, que no século XVI, utiliza essa noção: “é melhor ter uma cabeça bem-feita que uma cabeça muito cheia”. O nosso problema hoje é o bombardeamento de informações, e não conseguimos contextualizar e organizar o saber. O saber de hoje anula o de ontem, o de hoje é anulado pelo de amanhã e ficamos nessa ciranda de informações. Vivemos numa sociedade de informação, por isso o poeta T. S. Eliot pergunta: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento, onde está o conhecimento que perdemos na informação?”. Estamos bombardeados por todo lado. Então, a nova Pedagogia, a nova metodologia que nós, alguns do departamento, estamos tentando implementar é um desafio.

O enfoque multidisciplinar deve progredir para uma relação de reciprocidade entre as diversas disciplinas da estrutura curricular, ou seja, a interdisciplinaridade, de modo a assegurar a conexão entre os conteúdos estudados. Além do mais, como fundamento epistemológico, o curso de Pedagogia esboça o seu processo pedagógico tendo como princípio, entre outros, a contextualização sócio-político-econômica. Dessa forma, a contextualização do saber ultrapassa os diversos componentes disciplinares e os limites da própria sala de aula.

A metodologia utilizada pelo curso, sustentada na interdisciplinaridade, é novamente observada na declaração da professora P4. Os princípios nos quais o curso se apoia devem permitir uma dinâmica curricular constituída por atividades integradoras que possibilitem a reflexão crítica sobre a educação e a sociedade:

O curso de Pedagogia destina-se à qualificação profissional do pedagogo para atender às demandas sociais e determinações legais, orientando a prática pedagógica para a formação de professores, de forma que possam desempenhar funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em serviços e apoio escolar que exigem conhecimentos pedagógicos. Para tanto, fundamenta-se nos princípios básicos da flexibilidade, autonomia, integração e atualização, utilizando uma metodologia interdisciplinar. A legislação atual delinea o seu processo e sua prática pedagógica tendo como pressuposto teórico-metodológico, a concepção histórico-cultural de educação (P4).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, a concepção histórico-cultural é um pressuposto teórico-metodológico da prática pedagógica do curso que, norteadas pelos pilares da educação, procura posicionar-se diante dos desafios característicos do contexto educacional deste século. É nesse sentido que a dinâmica curricular se desenvolve,

substituindo o simples acúmulo de conhecimentos pela construção contínua de novos conhecimentos que possibilitem o exercício da autonomia e da criatividade.

Os princípios básicos citados acima são essenciais para a construção de um currículo mais abrangente, permitindo mudanças processuais, que o próprio Projeto Político-Pedagógico apresenta como “sem determinação prévia do caminho a ser percorrido” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 9). O que remete à frase do poeta Thiago de Mello (ALASHARY, 2012, não paginado): “Não tenho um caminho novo, tenho apenas um novo jeito de caminhar”¹⁰⁶.

A declaração da professora P7 aponta para a compreensão da unidade teoria-prática nos termos do Projeto Político-Pedagógico:

Quando tratamos da formação do professor, temos a preocupação com o embasamento teórico que o futuro profissional vai receber. Dentro dessa questão teórica, vemos a formação nos aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos. Valorizamos também a questão mais prática da atuação do professor que eu colocaria como questão metodológica, uma vez que precisamos casar esses dois componentes do processo de formação. [...] Os aspectos teórico e metodológico andam juntos, para que o aluno possa compreender que sua prática é fundamentada.

Para defender o vínculo entre teoria e prática, o projeto recorre a Veiga e Resende (2002, p. 99) assegurando que “não há primazia de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma sobre a outra, há reciprocidade. Não há referências de uma para a outra, há dinamicidade”.

Os aspectos teórico-metodológicos que orientam a prática educativa, segundo a entrevistada A7, são os “fundamentos éticos, políticos, conhecimento epistemológico, didático e prático para exercer funções educacionais”, e, conforme a declaração da aluna A3, destinam-se a:

[...] preparar o futuro pedagogo para ser capaz de atuar de acordo com a necessidade e a realidade dos seus alunos, e de fundamentar sua prática em valores e conceitos com os quais possa interferir quando for requerido. Para isso, é necessário que sua prática seja contextualizada e transdisciplinar.

No projeto vigente, o processo de aprendizagem, em atenção às exigências da sociedade, apoia-se em bases ético-política, epistemológica e didático-pedagógica “com o objetivo de implementar o processo pedagógico de formação de profissionais da educação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 11) conscientes do valor do trabalho educativo, empenhados na construção de uma sociedade democrática, possuidores

¹⁰⁶ Igualmente, convém lembrar os versos do poeta sevilhano António Machado: “*Caminante, son tus huellas/ el camino, y nada más;/ caminante, no hay camino./ se hace camino al andar*” (Viajante, são tuas pegadas/ o caminho e nada mais;/ viajante, não há caminho./ faz-se caminho ao caminhar – Tradução nossa) (MACHADO, 2009).

dos saberes desenvolvidos com rigor científico, criteriosos nas suas escolhas tendo como propósito a efetivação dos objetivos do curso e a consolidação do perfil profissional desejado.

5.1.2 Valorização do saber geográfico localizado versus avaliação nacional: uma questão de política cultural?

Michael Apple¹⁰⁷ (1995, p. 61) entende que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”. O autor argumenta ainda que a ideia de uma “cultura comum” não considera a sociedade norte-americana como constituída das tradições culturais do mundo inteiro. Da mesma forma, Apple também alerta que o conceito de cultura comum, como substrato à formulação de um currículo nacional, é uma forma de política cultural.

A nossa pergunta aos professores e coordenador do curso não tem a intenção de compreender as implicações da implantação de currículos mais intransigentes em âmbito nacional e de sistema unificado de avaliação. Ao contrário, a questão tenta abordar as tensões existentes entre a tendência de se incorporar perspectivas multiculturais nos currículos e as ações que visam à homogeneização da educação. Mesmo assim, as declarações ignoraram o caminho sugerido e alcançam a análise de Apple quanto aos sentidos de um currículo nacional. Vejamos como o entrevistado CP se expressa a respeito do currículo nacional:

Faço críticas ao currículo comum, porque vivemos numa sociedade ampla, diversificada, multifacetada e o currículo comum, muitas vezes, desrespeita esse pluralismo de concepções, de ideias, de culturas. Então, defendo que o currículo comum possa até existir, desde que deixe espaço para a diversidade existente no meio social em que está inserido e a respeite. [...] O currículo comum está muito preso a essas questões homogeneizadoras do conhecimento.

Apple (1995, p. 61) compreende que sempre há uma política do conhecimento oficial, e que essa política revela o conflito entre o que é identificado como descrições neutras do mundo e aquilo que é tido como concepções de elite. O que está em jogo, segundo o pesquisador, é a “própria ideia de educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população”. Desse modo, um currículo padronizado numa sociedade complexa e multicultural como a nossa, de acordo com o estudo de Apple, ocasionará novas divisões.

A professora P3 pondera que há um fluxo conduzindo a sociedade para os estágios mais democráticos:

¹⁰⁷ Embora Apple assuma que não se opõe, em princípio, a um currículo nacional e à ideia de sistema nacional de exames, seu texto se restringe aos aspectos negativos da inclusão dessa proposta na pauta educacional.

Creio que isso se deva à grande demanda, à grande necessidade da nossa formação. A própria realidade da sociedade avança para práticas mais democráticas, abrangendo as identidades, as culturas. O ensino deve servir, sobretudo, para a melhoria de vida do sujeito, para que tenha uma consciência crítica, reflexiva, não alienada, não engessada, nem uniforme. O sujeito deve ser formado não para consumir, mas, principalmente, para saber transformar sua realidade para melhor. O ideal é valorizarmos tanto o regional quanto o nacional (P3).

O que Apple (1995) ressalta é que estamos desigualmente distribuídos na sociedade e na cultura, e que um currículo e uma pedagogia democráticos devem ser fundamentados no reconhecimento das diferenças que privilegiam alguns enquanto outros são marginalizados de forma incontestável. Direcionando seu olhar para a Grã-Bretanha, Apple constata que há importantes evidências de que os resultados das diversas políticas dirigidas para o mercado não representam um pluralismo genuíno. Possivelmente, nesse ponto encontra-se parte da assertiva da professora supracitada: as necessidades empresariais não devem constituir as metas primordiais da escola; a questão não é consumir, mas transformar a própria realidade.

A atual política do conhecimento oficial, segundo Apple (1995), é costurada por um bloco de poder que integra o mundo dos negócios, a Nova Direita e líderes neoconservadores, muito pouco comprometido em desenvolver as condições educacionais necessárias à melhoria das oportunidades de vida dos menos favorecidos e marginalizados.

Nosso sistema é capitalista. Isso se deve muito mais à ideologia de querer justificar ou acomodar as pessoas, que a uma política de governo realmente preocupado em inserir essas minorias. [...] O currículo não deve privilegiar nenhum aspecto, nem o nacional, nem o regional, somente, mas propiciar uma visão de totalidade (P2).

A aliança que constituiu o bloco citado acima estabelece para a educação um conjunto de compromissos ideológicos, selecionando os mesmos objetivos que norteiam a economia e o bem-estar social. “Entre eles estão a expansão do ‘livre mercado’; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas” (APPLE, 1995, p. 68). Desse modo não é de se estranhar, segundo o autor, que a crise do desemprego, do subemprego e da perda de competitividade econômica foi habilmente transferida para as escolas e outros órgãos públicos, quando, verdadeiramente, é consequência das políticas econômicas dos grupos dominantes.

Silva (2010, p. 81) lembra que o nosso contexto é “neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo”, sendo que, com a ascensão neoliberal, o próprio currículo tornou-se assumidamente capitalista.

Um currículo nacional considera como objetivo a produção de melhor capital humano e, simultaneamente, “pode ser visto como um instrumento para prestação de contas,

para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas” (APPLE, 1995, p. 75).

A preocupação da professora P8 com relação ao currículo nacional gira em torno de um impasse gerado pela natureza multicultural brasileira:

Ao optar por um currículo que preze uma base nacional, que currículo será esse? Enfatizo os conteúdos da base nacional perpassando a questão dos temas transversais, multiculturalismo e novas tendências que se tem discutido ou valorizo aquilo que é mais específico da minha cultura, em todos os sentidos? Também percebo que há uma apropriação desse discurso sem reflexão, porque, a meu ver, isso não estaria separado. Posso, a partir da minha cultura, que é o que Paulo Freire sugere em todo o seu pensamento, trabalhar inclusive os conteúdos da base nacional comum. A cultura muitas vezes vira disciplina, o que não deveria acontecer. Aquilo que se chama de conhecimento específico, deveria ser um eixo interdisciplinar, tanto para se estudar os conteúdos da base nacional comum quanto as questões mais específicas da região (P8).

Reconhecemos a pertinência da inquietação demonstrada pela educadora, salientando que currículo não é neutro. Nas palavras de Apple (1995, p. 59), “ele sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Apple também entende que seus efeitos são realmente nocivos aos que têm tudo a perder.

Na mesma linha encontram-se Moreira e Silva (1995, p. 7 e 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim, embora alguns estudiosos possam ver o currículo unificado como instrumento de coesão sociocultural e também de avaliação escolar, o que pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino, os resultados de sua implantação “serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre ‘nós’ e ‘os outros’, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes” (APPLE, 1995, p. 76). Como o que é transmitido no currículo nacional é a “cultura comum” e a alta cultura que dela abrolhou, não há como levar em conta a imensa heterogeneidade que caracteriza a nossa sociedade e, por isso, sua natureza é excludente. A cultura nacional comum confunde-se com a cultura dominante, está circunscrita à posição de poder de quem a determina. Nesse sentido, acreditamos que currículo ao mesmo tempo nacional e multicultural é improvável.

Não há como pensar o currículo sem pensar outras dimensões, como por exemplo, a cultura, as diferenças e as relações de poder. Fundamentado em Silva (2010, p. 97), “não se

pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de gênero”. Da mesma forma, como nota Apple (1995, p. 67), são tempos idos, distantes, aqueles em que a educação era componente de

uma aliança social que reunia muitas “minorias”, mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários de governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) para a escola (por exemplo, ampliação das oportunidades educacionais, esforços limitados de equalização de resultados, desenvolvimento de programas especiais em educação bilíngüe e multicultural, e assim por diante).

Num mundo atravessado pelo conflito, um currículo multicultural se impõe especialmente porque a questão envolve conhecimento, política e poder. Selecionar é uma operação de poder (SILVA, 2010). Determinar o que ensinar relaciona-se também com o que é tido como desejável para determinada sociedade, envolvendo, portanto questões subjetivas, situadas num campo social de luta e interesses hegemônicos.

Como destaca Silva (2010), o multiculturalismo mostra que a desigualdade em termos de educação e currículo não pode ser reduzida à dinâmica de classe, tampouco pode ser equacionada por meio do simples acesso ao currículo hegemônico existente. A professora P4 em sua declaração aborda a necessidade de adoção de uma perspectiva multicultural e de tratarmos a diversidade positivamente:

[...] acredito que incorporar o multiculturalismo no currículo contribuirá para se entender a complexidade da problemática das relações entre escola e cultura(s) e as diferentes formas dos professores se situarem em relação a ela. Para tanto, vejo hoje, em função de como ainda tratamos as desigualdades/diferenças, a necessidade de diretrizes e parâmetros que venham propor caminhos de incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar.

Em Silva (2010) vemos que escola, multiculturalismo e democracia estão imbricados: a escola somente será democrática com um currículo multicultural. Também não há como conceber uma prática pedagógica multicultural excludente ou, ainda, uma democracia e um multiculturalismo que não atravessem a escola. O multiculturalismo relaciona-se com a capacidade de perceber a diversidade que perpassa o tecido social, construindo espaços de interação, permitindo o diálogo e a compreensão das diferenças.

Candau (2010) defende uma perspectiva intercultural, que ambiciona promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo e a negociação entre os diferentes grupos, uma vez que as culturas não são “puras” e vivemos os processos de hibridização cultural que impulsionam a construção de identidades abertas. Incorporar essa perspectiva ao currículo, conforme anuncia a professora P7,

[...] significa reconhecer que somos um povo multicultural, que não há, exclusivamente, uma única linha de formação. Há uma pluralidade de influências na nossa formação e isso não pode mais passar despercebido na escola. O currículo precisa trazer essas informações. Trabalhávamos muito numa visão tradicional, onde

predominava o ponto de vista do dominador. Quando assumimos que somos multiculturais, percebemos a influência de outros povos, que deve ser considerada no currículo.

Giroux e McLaren (1995, p. 128) argumentam que as escolas de formação de professores estão destituídas de consciência e sensibilidade social, sendo necessário desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos. Todavia, para os autores, não é exagero afirmar que programas “são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*”. Um currículo multicultural se opõe aos sistemas unitários de formação, devendo ser conceituado como “uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência” (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 139). Há uma pluralidade de influxos, mas a cultura escolar dominante frequentemente despreza o conhecimento do “outro”.

O professor P1 evoca o pensamento complexo de Edgar Morin e declara que a convergência da incorporação de perspectivas multiculturais nos currículos com a aprovação de diretrizes e parâmetros nacionais comuns para todo o país, homogeneizando a educação, é “**algo desestruturado**” e acrescenta: “**no papel tem muita coisa bonita, muita coisa bem escrita, mas, na prática, isso não tem funcionado [...]. O problema é que temos hoje uma educação totalmente defasada**”. O que justificaria, segundo o professor, a necessidade de repensarmos a reforma e reformarmos o pensamento¹⁰⁸. A diversidade cultural é realidade nos mais diversos países do globo e coexiste com fortes tendências de homogeneização, a despeito da maior visibilidade das manifestações de grupos dominados (MOREIRA, 2002).

Vianna (2003) constata que é necessário refletir sobre as avaliações operacionalizadas atualmente nos múltiplos níveis do nosso sistema educacional, notadamente as avaliações nacionais, abrangendo a diversidade da nossa geografia multicultural:

Estas avaliações, entretanto, [...] representam um problema, quando abrangem regiões com grande amplitude de variação nas suas condições sociais, econômicas e culturais, face à ocorrência de possíveis comparações destituídas de sentido e a generalizações comprometidas, tendo em vista as diversidades apontadas que deveriam ser levadas em consideração na constituição de escores compostos com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados (p. 47).

O pesquisador propõe que múltiplas variáveis – inclusive sociais, econômicas e culturais – devam ser consideradas no processo avaliativo. Outro aspecto é igualmente importante: a composição dos currículos que, segundo o artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

¹⁰⁸ Extraído de Morin (2003, p. 10). Segundo o próprio autor, “à educação e ao ensino, a um só tempo. Esses dois termos, que se confundem, distanciam-se igualmente”.

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Nesse sentido, há interesse no desenvolvimento de atitudes e na internalização de valores e práticas sociais. É o que leva Vianna (2003, p. 44 e 45), a afirmar que “somente se pode avaliar aquilo que efetivamente foi desenvolvido, além de considerar que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados”. O autor entende ainda que a configuração do quadro educacional está comprometida porque “muitas competências e habilidades importantes no mundo atual não são efetivamente avaliadas”.

Conforme o julgamento de Moreira (2002, p. 17) as relações entre as distintas identidades culturais são complexas e imprevisíveis, assim “os movimentos, seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, não se processam sem lutas”.

5.1.3 A constituição das propostas curriculares na percepção dos entrevistados: temas atuais

A manifestação dos entrevistados sobre a composição das propostas educacionais com temas como racismo, xenofobia e homofobia, apresentou-se de forma enfática e unânime.

Por muito tempo, propagou-se a ideia de que as condições educacionais, econômicas e sociais separavam as pessoas no Brasil, mas sem racismo, preconceito ou discriminação. No entanto, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, inciso XLII, configura a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, ou seja, a nossa Carta Magna não só reconhece como também condena o racismo.

Em decorrência da Constituição, foi aprovada a lei ordinária nº 7.716/89, que pune expressamente o preconceito de raça e de cor. A redação original desta Lei traz, na definição dos crimes de preconceito, em seu art. 20: “Praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional” (BRASIL, 1989, não paginado)¹⁰⁹. Outrossim, destacamos que à época da criação da Lei, eram comuns anúncios em jornais que objetivavam o preenchimento de determinados cargos com candidatos de

¹⁰⁹ A Lei 7.716 de 05/01/1989, define os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor. No seu art. 20, estabelece: Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/1997). Pena: reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 1989).

origem japonesa, alemã e americana, ao tempo em que restringiam a formalização de contratos trabalhistas com pessoas de outras nacionalidades.

Ainda no contexto das relações de emprego, ressaltamos, igualmente, a Lei 9.029/95, de 13 de abril de 1995, que proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, determinando no Art. 1º:

Fica proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso a relação de emprego, ou sua manutenção, por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade, ressalvadas, neste caso, as hipóteses de proteção ao menor prevista no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal (BRASIL, 1995, não paginado).

No campo educacional, com a aprovação da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, alterou-se a Lei nº 9.394/1996, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade de uma temática, até então, à margem do ambiente escolar: “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Convém salientar ainda o grande número de comportamentos discriminatórios relacionados aos homossexuais, inclusive no contexto escolar, exigindo respostas mais efetivas no campo das políticas públicas de educação.

O que procuramos evidenciar é que, apesar das diversas leis posicionando-se contra toda e qualquer forma de preconceito e discriminação o que se constata é a mutação dessas atitudes para formas mais sutis.

Nos temas apresentados encontra-se, segundo o entrevistado CP, “*a grande ênfase da perspectiva multicultural*”. Ele acrescenta:

Essas questões foram abandonadas ou tendenciosamente esquecidas, silenciadas pelo currículo formal. É impossível tratar o currículo formal, sem tratar dessas questões, pois são questões com as quais o estudante convive no seu dia a dia, no terreno fértil da sua casa, do seu futebol, da sua igreja, do seu bumba-boi. O currículo formal oculta isso perversamente [...]. Esses temas devem, sim, ser tratados nas propostas educacionais, nos projetos pedagógicos das escolas, porque o aluno é sujeito presente e participa disso fora da escola. A escola, historicamente, assume esse papel social, e deve, caso contrário, perde seu sentido. Se não tratar dessas questões, consequentemente, será uma escola que exclui, possuidora de práticas excludentes, discriminatórias, preconceituosas, sempre.

Compartilhando desse raciocínio, de forma bastante sucinta, a professora P7 afirma: “não podemos ocultar de nossos alunos questões que estão na sociedade”. A educação multicultural oferece importante subsídio ao professor, pois o aproxima da realidade cultural do aluno. “Pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41). Não há como escapar desse fenômeno. Ao desprezar as questões da vida cotidiana do aluno, o currículo escolar manifesta a suposta superioridade dos saberes

universais. O multiculturalismo rompe com os padrões e práticas “ocultas” curriculares que marginalizam os estudantes das mais diversas culturas.

A importância dos temas é destacada em várias declarações. Um professor assim se manifesta:

Temos que, obrigatoriamente, trazer à baila essas grandes interrogações do nosso tempo. O filósofo, o pedagogo, o educador tem que questionar os problemas do nosso tempo. Claro que a questão da história é muito importante, não há mudança do futuro sem uma memória, sem um passado, sem uma tradição. Agora, a tradição pode levar a um conservadorismo dogmático, e não serve para nós. [...] Temos que trazer esses temas, principalmente lá na infância, reeducar as crianças (P1).

A assertiva acima nos levou a analisar dois pontos: o primeiro se refere às “grandes interrogações do nosso tempo” e o segundo à abordagem da temática desde a infância. Assim, recorremos a Hall (1997b, p. 1) que questiona o lugar da cultura, argumentando sobre suas centralidades e importância:

Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as idéias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o conteúdo fundamental, embora a idéia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados – uma cultura – não foi uma idéia tão comum como poderíamos supor. Nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da ‘ação social’ – como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva – é que ela requer e é relevante para o significado. Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Hall (1997a), além da análise da cultura sob os aspectos da centralidade “substantiva” e “epistemológica”, aborda uma terceira questão: a regulação cultural. Nesse sentido, investiga a relação entre cultura e poder para dar conta de como a cultura é agenciada. Então, se toda ação social é expressão da cultura, como afirma o autor, as práticas escolares são práticas culturais e devem refletir, incluir, as questões do nosso tempo.

No segundo ponto, aduzimos, conforme nos fala Corsino (2003, p. 64), que as “condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela”. Assim, dada a grande variedade de culturas, devemos falar de “culturas na infância”.

A professora P5 enfatiza em sua afirmação a dimensão conceitual também no campo da Educação Infantil, criticando grande contingente de professores:

Sim! Em primeiro lugar, por conta dos equívocos conceituais de racismo, xenofobia, preconceito, discriminação etc., pois, mesmo estando nas orientações didáticas contidas nos Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino fundamental e no Referencial Curricular para a Educação Infantil, devido às poucas oportunidades de formação em serviço e pouca leitura, grande contingente de professores nem compreende a dimensão conceitual e muito menos os procedimentos a serem adotados na escola (P5).

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação, o currículo da educação infantil,

considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Como somos um país pluriétnico, é necessário que a educação proporcione o desenvolvimento integral das identidades infantis, atendendo ao estabelecido na Lei 9.394/96, que concebe a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sendo fundamental o respeito à diversidade. Segundo a entrevistada A7, “é necessário formar professores com amplo conhecimento étnico e um posicionamento ético, pois estes influenciam o pensar de seus alunos”. Conforme preceitua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição¹¹⁰. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho (BRASIL, 1998, p. 41).

A diversidade cultural perpassa o tecido social no plano das suas relações cotidianas. Desse modo, é imperativo que se crie um espaço em que as diferentes culturas dialoguem. Os temas devem ser discutidos, afirma o professor P2, mas “a partir de uma

¹¹⁰ Freire (2009), na sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicação original 1996, escreve sobre o tema afirmando que “ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo” (tópico 1.6, Capítulo 1).

reflexão do conjunto, não como imposição de um currículo nacional, do MEC, mas como reflexão dos construtores do próprio currículo nas suas localidades”. O professor, ao rejeitar a imposição, privilegia a reflexão com base nas experiências mais localizadas, procurando evitar os processos de exclusão. Por isso, esses conteúdos, segundo recomendação do educador, devem ser incorporados nos currículos, “à medida que os atores do processo educacional (estudantes, professores, gestores, funcionários da escola, a sociedade em geral) sintam a necessidade de fazer esses temas presentes”. Esse pensamento traz em si uma crítica à ideia antagônica de defender a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, promover a uniformização das culturas locais.

Já a professora P3 crê que “uma educação integral, multicultural, deva valorizar todas as dimensões do sujeito”. Ideia em conformidade com o que deseja Souza (2001, p. 122): “que os processos educativos potencializem, a partir da diversidade cultural, o crescimento humano integral de todo o ser humano e de todos os seres humanos da Terra, o respeito, promoção, proteção e desenvolvimento do meio ambiente natural e cultural”.

No enfoque da professora P6, encontra-se “a necessidade desse processo de discussão. Embora saibamos que estamos aprendendo a debater sobre esses assuntos, não podemos fechar os olhos para essas questões”. Essa reflexão nos alerta sobre a carência de estratégias pedagógicas compatíveis com uma educação multicultural. Moreira e Candau (2010, p. 7) nos dizem que o “multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisa, ações politicamente comprometidas”, sendo imperativo “que se responda a essa situação por meio de um multiculturalismo crítico” (MOREIRA, 2002, p. 15).

O preparo para lidar com essas questões também foi abordado pela aluna A5:

É preciso que o pedagogo, na sua função de educador, esteja preparado para lidar com essas diferenças, que saiba respeitar e mediar tais situações de conflito que possam surgir em relação a esses assuntos sem, é claro, deixar que as suas próprias convicções, seja religiosa ou de outra natureza, possa prevalecer como uma verdade.

Sobre essa visão, a proposta de Freire (2009, p. 15) é bastante clara:

Em tempo algum pude ser um observador ‘acidentadamente’ imparcial, o que porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos.

O ponto de vista de Freire (2009) é perpassado, na íntegra, pela necessária responsabilidade ética que caracteriza a prática educativa e, portanto, deve nortear o exercício da nossa tarefa docente. O autor propõe uma pedagogia ancorada nos princípios éticos, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Nesse sentido, a solidariedade é

anunciada como compromisso histórico de homens e mulheres objetivando a instauração do que chamou de “ética universal do ser humano”.

5.1.4 A proposta de formação: os avanços, os limites e os problemas do curso na voz dos sujeitos da pesquisa

O curso de Pedagogia, por meio da proposta de formação vigente, enfatiza a aquisição dos conhecimentos, a construção dos saberes, competências e habilidades, bem como o desenvolvimento dos valores necessários ao exercício das atividades docentes. Com esse propósito, assinala como fundamental uma prática pedagógica contextualizada, significativa, inter e transdisciplinar, apoiada na ação coletiva dos seus professores.

Segundo quatro entrevistados, a proposta de formação é “muito boa” (A3, A5, A7 e A8); para três, é “boa”, um “valioso instrumento” (CP, P4 e A2); conforme o entendimento de quatro, é “boa”, mas merece críticas (P3, P5, P7 e P8); cinco criticam (P1, P2, P6, A4 e A6), e um não quis avaliar (A1).

A melhor avaliação da proposta de formação do pedagogo se encontra entre as alunas do curso, conforme expresso na visão da entrevistada A5:

Acredito que contribui para a formação de um profissional crítico, criativo, reflexivo e que atenda às demandas da sociedade atual. Além disso, o curso de Pedagogia sofreu alterações no decorrer de alguns anos com a inclusão de disciplinas e aumento do tempo de formação que era de quatro anos e passou para quatro anos e meio, o que é um ponto positivo na formação do futuro profissional da educação.

O curso é organizado de modo a “subsidiar a reflexão e a compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 17). Segundo o depoimento da aluna A5, esse objetivo é plenamente exequível.

A entrevistada A3 analisa outro aspecto da proposta de formação: “além de subsídios teóricos, ela também nos oferece a oportunidade, através dos estágios, de adquirirmos certa experiência em um primeiro contato com nossa área de atuação”. Igualmente, segundo o Projeto Político-Pedagógico, o curso de Pedagogia tem como objetivo, entre outros, “aprofundar conhecimentos necessários à criação, à execução e à avaliação de ações pelos diferentes sujeitos da aprendizagem” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 18). Isso se dá pela exploração de diversas áreas do saber pedagógico, com aportes teórico e prático, numa relação de interdependência.

Não obstante, o que a aluna A5 aponta como aspecto positivo (inclusão de novas disciplinas e aumento do tempo de formação), a entrevistada A4 entende como “muita teoria e pouca prática” e A6 vê com ressalvas:

É de fundamental importância, em qualquer curso, a precedência da teoria à prática, porém durante a formação, percebe-se, a meu ver, um número sobrecarregado de disciplinas, nas quais os professores limitam-se apenas a referenciais teóricos e deixam a verdadeira prática distanciada, não permitindo que o aluno se depare com ela ainda na academia, para que, ao adentrar no campo de trabalho, não tenha tal situação como algo distante de sua realidade enquanto pedagogo.

Conforme a estrutura curricular do curso, a partir do 6º período realiza-se o Estágio Curricular Supervisionado – um ensaio de natureza teórico-prática, desempenhado pelo aluno para fins de integralização, com o devido acompanhamento da coordenação do curso. A carga horária total do Estágio Curricular Supervisionado é de 405 horas, sendo 135 horas na área de Educação Infantil (6º período), 135 horas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (7º período) e 135 de aprofundamento em Áreas Específicas – Gestão, Supervisão, Educação Especial e EJA (8º período). Dessa forma, ainda na academia, é oferecida ao aluno a oportunidade dessa experiência.

O entrevistado CP destaca que a proposta é objeto de constantes conversas que mantém com professores, alunos e o colegiado do curso. O professor demonstra estar interessado não somente em colher informações sobre o nível de satisfação, mas, principalmente, em saber se “a proposta de formação, está atendendo a nossa sociedade, se é isso o que os alunos precisam, e se isso que eles precisam é o que a sociedade necessita”. O professor aborda outros pontos:

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia passa por avaliações periódicas de três em três anos. Temos um fórum permanente, temos uma comissão que acompanha o seu desenvolvimento para saber se o que foi pensado está sendo alcançado. Mas vejo que a proposta de formação é para atender à diversidade. Se não atender à diversidade, o curso formará profissionais despreparados para atuar diante das novas demandas sociais. O currículo do curso de Pedagogia deve ter essa flexibilidade, e nós devemos compreender em que dinâmica social nos encontramos, para que esse profissional não seja um “dador” de aulas, simplesmente, mas um educador consciente, crítico, capaz de interferir nas necessidades de aprendizagem. A proposta é boa (CP).

Como já adiantamos, o projeto se apresenta como uma nova reflexão do fazer pedagógico, destinada a preencher as necessidades e exigências da nossa sociedade; os critérios de cientificidade são observados para que o futuro pedagogo se posicione crítica e conscientemente diante da realidade contemporânea; além do mais, admite a possibilidade de mudanças no seu texto, ou seja, não é um documento pronto e acabado.

A professora P4 vê com muita ênfase as responsabilidades advindas da implantação do projeto atual:

A comunidade atuante, no curso de Pedagogia da UEMA, está consciente das responsabilidades e compromissos assumidos com a implementação do Projeto Pedagógico e da sua função como instrumento norteador das ações relativas ao curso, visando à melhoria da sua organização didático-pedagógica e tendo como finalidade última a formação de profissionais competentes e comprometidos com a luta por uma sociedade justa e inclusiva. Assim, acredito que o Projeto Pedagógico, bem acompanhado pelo Núcleo Docente Estruturante em sua execução e periodicamente revisto e aperfeiçoado, é um valioso instrumento na formação de futuros pedagogos.

Na concepção de Vasconcellos (2003, p. 77), o professor é sujeito de transformação e o seu compromisso se estende às condições do seu trabalho:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

Encontram-se aí desde as dimensões pessoais até as sociais mais amplas. Como pondera o autor, trata-se de um momento paradoxal em que muito se precisa do professor, mas muito se nega a ele. A prática educativa deve ser conduzida de forma diferenciada e com responsabilidade ética, em prol da autonomia do educando.

Já antecipamos que o projeto observa o princípio da integração como fundamental para a articulação dos conteúdos curriculares, mas, para a professora P3, “nem sempre o que está no papel é o que fazemos”. Alguns aspectos interessantes são ressaltados pela professora P5 (em relação aos princípios da interdisciplinaridade, da integração e da flexibilidade metodológica), todavia, “na efetivação ainda se percebe certo distanciamento entre o escrito e o feito, sobretudo quando se trata do trabalho interdisciplinar, pois as atitudes nem sempre correspondem ao definido no Projeto, mesmo com iniciativas pontuais”. Segundo a entrevistada P7, embora a proposta permita um aprofundamento teórico maior, “falta uma operacionalização mais integrada dessa proposta. Não adianta um entender a proposta dessa forma e dez não”.

Outro ponto relevante é a preocupação com a participação coletiva. Há professores que não conhecem a proposta, como sugere a professora P8:

A proposta [...] não contemplou tudo o que precisava, mas foi resultado de muito esforço, muitas leituras, participação maior de um grupo, menor de outro. Tem a questão dos professores substitutos que entram e saem e acabam não participando, conhecendo essa proposta. Mas avalio a proposta como um avanço significativo no curso de Pedagogia. A prática dessa proposta é que precisava de uma injeção maior.

É compreensível que nem todos participem da elaboração de um projeto, mas o professor P2 adverte que, “na medida em que a proposta é fruto de uma reflexão plural do corpo dos professores, da própria universidade, deve-se buscar essa realização”. A

concretização da proposta seria, então, objetivo de todos, sem exceção. O professor acrescenta:

[...] a ênfase que eu vejo no curso de Pedagogia é essa ideia da formação para o mercado de trabalho e até com certa rapidez. Claro, vivemos no capitalismo e o mercado de trabalho é um elemento importante para aquele que está se formando, mas não deve ser o único elemento (P2).

Libâneo (2006, p. 162), ponderando sobre a tese marxista da divisão social do trabalho e do papel da tecnologia de retirar do trabalhador a sua autonomia, assegura que:

O sistema de produção capitalista põe a escola a seu serviço para atender a necessidades de sua própria manutenção, especialmente para produzir trabalhadores, de forma que ela cumpra papéis para o funcionamento da organização capitalista da produção. É, também, admissível que a organização escolar contenha elementos do processo capitalista de organização do trabalho. Entretanto, não se pode deduzir disso que a escola passe a constituir local de trabalho capitalista. [...] Há que se considerar que os professores, bem como os especialistas que atuam na escola, não são agentes diretos do capital, nem os alunos mercadorias a serem produzidas.

O autor enfatiza que o trabalho escolar tem sua particularidade, uma natureza não-material. Portanto, não se pode aplicar ao trabalho pedagógico o modo de produção capitalista, por mais que este seja perpassado pela organização geral do capitalismo (LIBÂNEO, 2006). Porém, ressaltamos que, segundo o Projeto Político-Pedagógico, desde a criação da universidade à qual o curso de Pedagogia está vinculado, uma das suas finalidades é a organização da “interiorização do ensino superior, através da criação de cursos notadamente de Agronomia e Veterinária para fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 5). É no contexto das recentes transformações no mundo do trabalho que a própria instituição tenta aprimorar os aspectos individuais e sociais do profissional em formação.

5.2 As revelações sobre a concepção de cultura

O projeto do curso vislumbra o profissional da educação como autêntico agente de transformação social. Nesse sentido, o processo pedagógico de formação fundamenta-se nas exigências legais do sistema de ensino e, simultaneamente, procura atender às expectativas da sociedade. Nos termos do Projeto Político-Pedagógico,

[...] trata-se de formar o educador capaz de sintetizar os saberes universais para compreender os sujeitos por ele atendidos; ou seja, entender suas crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre grupos humanos e diversidades sócio-culturais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2008a, p. 14).

Inicialmente, procuramos analisar como é trabalhada essa orientação na prática formativa, recorrendo à proposta atual especialmente quanto aos conteúdos que promovem a compreensão dos sujeitos e da diversidade sociocultural.

Para favorecer a reflexão crítica sobre a educação e a sociedade, o curso organiza suas disciplinas em três núcleos de formação: “Estudos Básicos”, “Aprofundamento e Diversificação de Estudos” e “Estudos Integradores”. Neste último, encontram-se as disciplinas optativas I e II, a Prática como Componente Curricular, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. É a partir dessa estrutura curricular que o entrevistado CP argumenta sobre a efetivação da proposta de modo a transcender à mera formação técnica: “É na área diversificada que tentamos ampliar o conhecimento do pedagogo diante dessa diversidade de linguagens, de códigos, de valores, de símbolos, de crenças que estão presentes e com a qual o estudante e o pedagogo convivem.”

Uma das professoras (P5) expõe que “há disciplinas voltadas para a diversidade dos grupos etários e grupos sociais e culturais, e os projetos desenvolvidos em Prática de Ensino também dão conta das especificidades”. A entrevistada acrescenta que: “apenas a educação dos povos indígenas ainda parece frágil nos estudos da área da Pedagogia e merece integração com a licenciatura de História e Geografia”.

Faz-se necessário, como recomenda Ferreira (2008, p. 70), “que a formação de um cidadão, assim como a formação do profissional da educação aconteça em todas as dimensões e com todas as possibilidades, através do encanto vital que possui o conhecimento que ‘forma’ o profissional da educação, o cidadão”. A autora exalta ainda que o rigor dos conteúdos compartilhados é indissociável da formação para a cidadania. Os esforços, nesse sentido, seriam por uma formação humana.

Algumas entrevistadas, como A5, apontam que a formação para entender a diversidade tem lugar “nas aulas, nos discursos de professores e alunos”. A aluna A3 é mais específica: “quando estudamos Antropologia, nós conhecemos um pouco da vida e da cultura de alguns povos, e na disciplina de Libras conhecemos um pouco da linguagem das pessoas surdas”. Em outro momento, a aluna A3 informa que “Orientação Educacional contempla os temas de gênero e sexualidade”. Em Educação Especial, explica a entrevistada A7, “o professor abordou diversas vezes o despir-se de preconceitos e o aprender a conhecer o novo de forma crítica”. A aluna A6 refere-se às disciplinas Sociologia e Antropologia da Educação, onde os conceitos e temas levam o aluno a “[...] debater sobre os mesmos, ir a campo para presenciar a diversidade e saber respeitar as crenças e valores de outras culturas. Embora seja

direcionado de forma explícita em poucas disciplinas, durante o curso é possível abordar os temas, inclusive em trabalhos.”

Vejamos no quadro 4 a relação completa das disciplinas que, segundo os entrevistados, apresentam conteúdos que abordam a temática de raça, etnia, gênero, identidade, diferença e preconceito.

Quadro 4 - Disciplinas do curso de Pedagogia que, segundo os entrevistados, contemplam a temática multicultural

DISCIPLINA	NÚCLEO	PERÍODO
Antropologia da Educação	Estudos Básicos	2º
Antropologia Filosófica	Núcleo Livre	7º ou 8º
Currículos e Programas	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	4º
Educação Sexual	Núcleo Livre	7º ou 8º
Ética e Cidadania	Núcleo Livre	7º ou 8º
Fundamentos e Métodos da Educação Especial e Educação Inclusiva	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	5º
Língua Brasileira de Sinais – Libras	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	3º
Orientação Educacional	Aprofundamento e Diversificação de Estudos	8º
Política e Legislação Educacional Brasileira	Estudos Básicos	4º
Sociologia	Estudos Básicos	1º
Sociologia da Educação	Estudos Básicos	2º

Fonte: Elaboração do autor.

A professora P3 concorda que somente algumas disciplinas permitem essa síntese, mas lembra:

[...] depende da formação do professor. Tenho o privilégio de me identificar com a nossa cultura, com as nossas crenças... Enfim, tento desenvolver esse meu lado pessoal desprovido de preconceito. Mas há muitos professores tradicionais

preconceituosos com práticas mais modernas, acham que não estamos ministrando aulas quando saímos do livro e trazemos para a realidade do aluno (P3).

Alves (2002, p. 117) aborda, em três movimentos, as tensões atuais sobre a forma de construir o conhecimento e afirma: “para a escola, a esfera do cotidiano vem indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante”. Conforme a autora, o tempo e o espaço cotidiano do viver assentam-se no âmago das discussões teóricas e de ações palpáveis. O campo cotidiano do viver inclui necessariamente novos conhecimentos existentes na sociedade e, portanto, envolve a realidade do aluno.

Problematizar a experiência dos alunos, segundo McLaren e Leonardo (1999, p. 212) “é um modo de cultivar suas vozes, convidando-os a problematizar as rotinas e rituais de suas vidas diárias e a tematizar os eventos singulares e coletivos que moldam o seu auto-entendimento e suas disposições sociais”.

A entrevistada P6 defende que o pedagogo em formação se apropria dos saberes para compreensão dos sujeitos, mas isso ocorre na concretização da prática educativa:

Na verdade, essa questão é trabalhada mais na organização da própria prática. É como nós organizamos a prática no curso de Pedagogia que vai favorecer essas discussões, que traz esses elementos e faz com que o aluno transcenda o próprio conhecimento científico, vá além disso. É a partir da prática que isso é desenvolvido, principalmente, quando é trabalhada desde o segundo período até o sexto, com atividades de pesquisa voltadas ao contexto sociopolítico, ao contexto educacional, escolar e depois ao contexto da sala de aula, docente-sala de aula. É um momento em que o aluno pesquisa várias questões que transcendem o conhecimento propriamente dito das disciplinas do curso.

Alves (2002, p. 118) esclarece: “é assim que, nesse espaço tão prático e da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se desenvolvem ao mesmo tempo que se buscam alternativas (práticas)”.

Alguns professores (P1, P2, P4, P7 e P8) não percebem que há uma ação coletiva e coordenada que, independentemente da disciplina, garanta a efetivação da formação do educador consciente das múltiplas relações entre grupos humanos e da diversidade cultural existente, mas admitem fazê-lo, individualmente:

Na minha disciplina, procuro trabalhar. Até porque estou com disciplina do básico agora, existe a interdisciplinaridade, são vários cursos juntos, Pedagogia, Física, Biologia, Ciências Sociais e História. Há uma mescla, a Universidade está fazendo isso agora, acho muito interessante. Mas desde que façamos um trabalho que integre a todos, oferecendo, com esses temas atuais, o que se chama de visão panorâmica, humanista, para os vários cursos e, depois, um trabalho mais específico de cada área. Primeiro, temos que pautar pela visão da generalidade. Não estou dizendo que a generalidade não está com a particularidade. Pascal diz isso no livro *Pensamentos*: “não consigo compreender o todo sem a parte, nem a parte sem o todo”. Há uma integração, uma interação entre a parte e o todo. Porque se ficarmos no todo, cairemos no holismo abstrato, se ficarmos na parte, cairemos no reducionismo radical. Temos que nos regular pelo holismo mediano e um reducionismo mediano, para que haja uma interação entre o todo e a parte, só aí poderemos fazer um trabalho sério, fora disso, não (P1).

Ferreira (2008) considerando que o homem contemporâneo não é um homem em suas absolutas possibilidades, é um ser “fragmentado”, propõe que a dimensão econômica determina externamente todas as outras. Por isso, a importância do conhecimento científico para as sociedades contemporâneas é incontestável. Embora o professor P1 enalteça a “mescla” que a Universidade promove atualmente, a ênfase das suas argumentações é exatamente a fragmentação do saber, a ausência de interdisciplinaridade. Frigotto (1995) discute a questão da interdisciplinaridade na educação como necessidade e como um desafio a ser decifrado, fundamentalmente no campo epistemológico e no plano material histórico-cultural.

Uma professora (P8) relata que há dois grupos no curso de Pedagogia: um deles é o que mais discute sobre a possibilidade de realização do Projeto Político-Pedagógico; o outro grupo é o dos professores substitutos, admitidos após o longo período de debate da nova proposta e onde não há discussão sobre a viabilidade do projeto. A professora percebe que a proposta político-pedagógica de formação não está consolidada, e faz uma crítica:

Nas reuniões departamentais, nas seções de estudo, não temos buscado isso. Na prática, diria que não está 100%. Todo mundo com a intenção de querer fazer valer aquilo que está no projeto. A intenção documentada é essa. Mas também esbarramos em uma série de dificuldades que são próprias do departamento, da estrutura do Departamento de Educação, do próprio Centro, não só com relação à estrutura física, mas também pedagógica, espaço para estudo, salas, materiais. Acaba que o departamento é uma agência que recebe professor e o distribui nas salas de aula e muito pouco sobra de tempo para discussão dessa proposta como uma continuidade do trabalho a ser desenvolvido, até da formação do próprio professor (P8).

O professor P2 afirma: “fazemos com que essas discussões com os alunos sejam travadas e que não fiquem apenas no discurso, mas que se coloquem na prática, no sentido de provocar os gestores da universidade de buscar essa efetividade”. Não obstante, segundo o entrevistado, “como, às vezes, é uma tentativa isolada, os resultados são inexpressivos”.

Corroborando a declaração anterior, uma entrevistada (P7) argumenta:

Para que isso aconteça, há necessidade da integração. Sozinha, não posso desenvolver tudo isso. Às vezes faço, ou penso que faço, e o resultado não é satisfatório. Acho que essa recomendação se concretiza numa esfera individual, não coletiva. Hoje, sinto-me isolada dentro desse contexto do curso, porque não são promovidos momentos nos quais isso possa ser discutido. Quem está à frente do curso tem que chamar, agregar, discutir. Até mesmo para definir. Será que nós professores conhecemos a proposta do curso e o que devemos fazer? Será que todos entendem o que é a diversidade? Será que todos lidam com seus alunos como se fosse um grupo humano que vai trabalhar com outros grupos humanos? Que linguagem é trabalhada? Que teoria é trabalhada? Que corrente teórica está sendo trabalhada? Alguns podem estar trabalhando dentro de um modelo tradicional, verbalista, e isso não ajuda. Tem que haver congregação de ideias e de esforços.

Tanto as ações isoladas quanto o esforço de determinado grupo de professores são reconhecidos pelos entrevistados. Porém, os resultados são tidos como “inexpressivos”, não

satisfatórios. É fundamental que a discussão sobre a efetivação da proposta do curso seja a mais ampla possível, para que não se constitua, como advertem McLaren e Leonardo (1999, p. 228), “momentos personalizados de resistência que, quando mantidos privados, confirmam as relações hegemônicas”.

A professora P4 ressalta que cada professor é autônomo para desenvolver suas atividades em sala de aula e que a educação multicultural é um movimento destinado a realizar grandes transformações. É com esse propósito que a entrevistada realiza suas “atividades docentes com uma postura racial e étnica mais positiva”. A professora completa seu pensamento explicando que:

[...] também são sugeridas pesquisas e atividades práticas que indiquem caminhos possíveis para que os alunos possam planejar intervenções que ajudem as crianças e os jovens a adquirirem um sentimento e, principalmente, um relacionamento mais positivo em relação a outros grupos e em ambientes plurais (P4).

A busca por esse sentimento e/ou relacionamento mais positivo não deve encontrar a razão de sua existência somente na esfera dos interesses do “politicamente correto”. Antes, precisa ser movida por ideias, por sólida base conceitual, um corpus teórico que chamaremos de “*epistemologia multicultural*”, mesmo que esta expressão possa sugerir uma homogeneidade e coerência que não correspondem ao mosaico de posições teóricas que a compõem” (SEMPRINI, 1999, p. 81).

Somente uma entrevistada (A1) não percebe a efetivação da orientação para compreensão dos sujeitos e da diversidade sociocultural no curso.

Passamos, então, a analisar a concepção de cultura elaborada pelos sujeitos da nossa pesquisa quando da realização da entrevista.

Um professor (CP) circunscreve sua concepção “no campo das relações, as relações dos homens e mulheres, como essas relações se concretizam ou são determinadas historicamente numa prática social, num contexto social”. Como vimos, Freire atribui grande importância à cultura. Em *Educação e atualidade brasileira*, Freire (2001, p. 10) anuncia que “a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional”. O autor considera que o homem é um ser aberto, que produz cultura. É nesse sentido, que os demais entrevistados constroem sua percepção: o professor P2 compreende que “cultura é o produto da ação humana”; a entrevistada P3, que “a cultura passa por tudo que fazemos, pelos nossos costumes e valores”, e a aluna A4, que a “cultura é tudo aquilo que o homem produziu e adquiriu como membro da sociedade”. Desse modo, grupos humanos e culturas são igualmente singulares – com as devidas restrições feitas

por Cardoso (1982), Burke (2003) e García Canclini (2007) sobre os processos de hibridação cultural, já abordados neste estudo.

Conforme Laraia (2001), a multiplicidade de comportamento entre os povos é uma realidade, mas as diferenças de comportamento não podem ser explicadas por meio das diversidade somatológicas ou mesológicas. Da mesma forma, segundo o autor, não há correlação entre as diferenças genéticas e as diferenças culturais. As diferenças se originam na história cultural de cada grupo. Assim, qualquer criança pode ser educada em qualquer cultura.

A entrevistada P4 refere-se à cultura como um “conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação (língua, costumes, rituais, culinária, vestuário, religião etc.), estando em permanente processo de mudança”. Laraia (2001, p. 45 e 51) conclui que “tudo que o homem faz, aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura”. Em outras palavras, segundo o próprio pesquisador, “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”. Assim, o homem que produz cultura é, também, produto da cultura, e esta, um processo em ininterrupta transformação (GARCÍA CANCLINI, 1997).

O enfoque do professor P1 está na complexidade do conceito:

A palavra cultura vem de “colere”, colheita. Antigamente, a lavoura era cultura. Como a sociedade vai se complexificando, cultura passa a ser todo um aparato, não só agrônômico, mas tecnológico, científico, político, filosófico, humanístico, literário. A cultura é um conceito complexo. [...] Hoje, o conceito de cultura é multidimensional, agrega muitas categorias, ele é um tecido. Como tal, é tecido em conjunto, envolve a cultura popular, acadêmica. Ela pode se diferenciar, mas não pode perder o sentido da busca de um neo-humanismo – a concepção de humanismo já está ultrapassada. Mas a cultura depende de valores agregados. Esses valores estão no cinema, na arte, na literatura, nas universidades, nas escolas, nos bairros. Cultura é transversal.

Esse pensamento reflete o conceito que daria ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos as bases de sua teorização: a cultura deve ser entendida como modo de vida global de uma sociedade (SILVA, 2010). Deste modo, passa necessariamente por diversas categorias, sendo caracterizada por múltiplos valores.

O professor CP entende que “existe cultura e essa cultura vai se adequando, transformando-se de acordo com os interesses de uma classe que está no poder e que determina o tipo de cultura que se quer”. A consciência dessa dimensão levou-nos a indagar sobre a existência da “alta” ou “baixa” cultura.

Mesmo quando os sujeitos da pesquisa manifestam que existe “uma cultura” (CP) e que “cultura é cultura” (P6), percebemos que a conotação expressa a pluralidade de culturas, em coerência com o argumento desenvolvido ao longo da entrevista.

A análise das respostas nos permite concluir que os entrevistados não compartilham da ideia de cultura erudita e cultura popular: “A cultura é fruto da intervenção humana no mundo, na natureza” (P2). Mas há, segundo a professora P6, “um pensamento social que faz com que se possa pensar que existe uma cultura superior e uma cultura inferior, que determinados elementos pertençam a uma cultura superior e outros, a uma cultura inferior”. No entanto, a entrevistada P7 vê “a questão da ‘alta cultura’ e da ‘baixa cultura’ não numa classificação de cultura, mas em relação ao acesso”. É o que também defendem as alunas A3, A7 e A2: “alguns grupos são mais favorecidos, têm mais oportunidades que outros” (A3); “nenhuma cultura é melhor que outra. Porém, algumas pessoas podem possuir baixo conhecimento cultural, por não ter acesso à leitura e à educação” (A7). Por outro lado, a entrevistada A2 ressalta que a questão do acesso é assimétrica:

Muitos pobres também apreciam a alta cultura, só que, normalmente, não têm acesso a ela, por não ter disponibilidade financeira para assistir a concertos ou comprar livros. Enquanto que muitos ricos gostam de baixa cultura, consumindo ferozmente CDs de pagode e funk ou literatura de entretenimento.

Conforme já antecipamos, para Saviani (2000) a limitação de acesso à cultura erudita reforça a posição de privilégio ao que dela se apropria, pois o que é considerado popular não lhe é estranho. A preocupação de McLaren e Farahmandpur (2002, p. 95) em defender uma pedagogia revolucionária, procurando transgredir as fronteiras que dividem a “alta cultura” da “cultura popular” e objetivando promover o fortalecimento das pessoas da classe trabalhadora e das classes sociais marginalizadas na sociedade,

significa dar a elas acesso, tanto às formas da alta cultura quanto às da cultura popular, de modo que elas possam articular, expressar e construir significado para as múltiplas posicionalidades localizadas em suas experiências vividas lidando com o racismo, o sexismo e o classismo. Além disso, uma pedagogia revolucionária da classe trabalhadora também reconhece que a linguagem e os discursos praticados no ambiente da sala de aula, e nos locais de trabalho, são ideologicamente contaminados com os valores, as crenças e os interesses das classes sociais privilegiadas, de forma a esconder relações assimétricas de poder.

Essas relações assimétricas de poder inibem as habilidades individuais de homens e mulheres, bem como a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões em suas vidas (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002).

As declarações referentes ao “baixo conhecimento cultural” e à falta de recursos para “assistir a concertos ou comprar livros” remetem, ainda, ao conceito de cultura no sentido pedagógico, de desenvolvimento intelectual. Uma entrevistada (P8) alega que não se admite a cultura sob as formas “alta” e “baixa cultura”, “mas se surpreende, muitas vezes, reforçando isso”. A professora explica:

[...] quando falamos ao aluno sobre letramento e o que é um indivíduo letrado, esbarramos nessa discussão da cultura, pois relacionamos isso com a escolarização,

com níveis de escolarização. De fato, não admito, mas reconheço a existência prática disso. A questão maior para mim seria: como trabalhar isso? Uma vez que não admito. Então, com as divisões que temos na nossa sociedade, isso é perceptível. O que se considera alta cultura? E qual a interferência disso na formação do futuro pedagogo que vai trabalhar exatamente com essas questões de aprendizagem de conhecimentos? Reconheço que exista a tendência dessa classificação, dessa rotulação. Isso existe, mas é preciso ter a postura de uma educação humanizadora. Nesse sentido, não se deve trabalhar a perspectiva da separação entre alta cultura e baixa cultura (P8).

Carvalho (1997, p. 40) assegura que, desde o instante da Independência, a nossa opção foi por uma cultura centrada num valor contingente e acidental, o que nos impediu, implicitamente, de tentar criar uma cultura de importância universal e gerou uma cultura essencialmente egocêntrica: “desse egocentrismo cultural vem a nossa propensão de colecionar e guardar, como se fosse um tesouro, tudo o que nos diferencie dos europeus, por mais vulgar e insignificante que seja”.

O caráter museológico da nossa atividade cultural, segundo o filósofo, nasceu no pré-romantismo com a busca da *cor local* e teve seu ápice no Art. 216 da atual Carta Magna¹¹¹. Carvalho (1997) analisa que, nesse sentido, a cultura é registro de um modo de ser, é testemunho de uma época, e que aí a utilidade documental é elevada à condição de critério único e supremo de julgamento dos bens culturais. Assim, a Constituição apenas consagrou um erro antigo que remete à década de 40, constituindo a orientação “não valorativa” como dogma infalível na avaliação da produção cultural. Daí, conclui o autor:

seguiram-se duas conseqüências nefastas: a confusão generalizada entre “cultura” no sentido antropológico e no sentido pedagógico e intelectual do termo, e a proibição, tanto mais poderosa quanto mais implícita, de separar, no julgamento das produções culturais, o inferior do superior, o local e episódico do universalmente significativo (CARVALHO, 1997, p. 41).

Carvalho (1997, p. 49) dirige sua crítica ao nivelamento por baixo que se constituiu como ideologia dominante da cultura nacional, por sua hostilidade a toda hierarquia de valores. Então, o propalado progresso da cultura é, na verdade, um progresso invertido, que provoca distorções na educação nacional e incapacita para a escolha e a renúncia. O citado filósofo afirma categoricamente que a sociocultura, documental e antropológica, não perdura no tempo, mas os produtos superiores, estes, sim, têm alcance universal: “do Brasil há de conservar-se não aquilo que faça ‘referência’ à nossa identidade presente, mas aquilo que, do nosso presente e do nosso passado, tenha para os homens do futuro o *valor* de uma mensagem salvadora [...]”.

¹¹¹ Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Contudo, a questão que envolve o conceito de cultura não remete unicamente à confusão sobre seus sentidos (antropológico ou pedagógico/intelectual), mas, especialmente, à opção que se faz entre um e outro. Desejamos defender que há uma luta política perpassando a complexa diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo.

“O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia” (SILVA, 2010, p. 86). Dessa forma, o próprio pesquisador adverte que estabelecer a hierarquia de valores é admitir que determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

5.3 O curso de Pedagogia: conexões entre Currículo e Multiculturalismo na visão dos sujeitos da pesquisa

A concepção de currículo elaborada pelos entrevistados é extremamente diversificada. Às vezes, o currículo é descrito como um documento que contém os objetivos, os conteúdos ou temas que devem ser abordados em sala de aula. Em outros casos, a definição aproxima-se da noção de currículo real¹¹² desenvolvida por Gimeno Sacristán (1995). Constatamos críticas ao currículo atual e também posicionamentos em defesa do currículo aberto, flexível e integrado.

Uma professora (P4) diz que, “de maneira geral, é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática, estando permanentemente a ser construído”. Essa concepção, segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 85) “é a mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou de grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula”.

O professor CP diz que “ainda temos educadores que pensam o currículo como um conjunto de conhecimentos trabalhados numa sala de aula de determinado curso” e

¹¹² Gimeno Sacristán (1995) diz que o currículo real transcende a qualquer documento: “na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – impõem – todo um sistema de comportamentos e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência do aluno na situação de escolarização” (p. 86). Entram nesse conceito os tipos de aprendizagem, as ausências, a linguagem dos professores, os exemplos por eles utilizados, suas atitudes, as relações entre os alunos, os estereótipos transmitidos e o que é exigido na avaliação.

acrescenta: “entendo o currículo numa dimensão bem mais ampla, enquanto espaço diversificado”.

A professora P3 entende o currículo como “o conjunto de disciplinas que contemplam um tema que abrange a formação acadêmica do sujeito”. Lopes e Macedo (2011, p. 19) expõe que essa é “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” Porém, a entrevistada P3 completa que a formação “pode ser acadêmica ou não”. Entendemos que a professora esteja pretendendo alcançar a dimensão biográfica do sujeito, ou seja, não restringe o currículo somente ao universo escolar.

O currículo, para a professora P6, “representa o pensamento de um curso e, portanto, transcende ao conjunto de disciplinas; tem a ver com a filosofia do curso, que tipo de aluno pretendo formar, que tipo de profissional eu quero ter”. Silva (2010) lembra que o currículo resulta sempre de uma seleção e que a seleção (a pergunta “o quê?”) não está separada de outra importante questão: “que tipo de pessoa considero ideal?”. O autor explica:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos (SILVA, 2010, p. 15).

Na formação do aluno, segundo a professora P5, será explorado um conjunto organizado dos diferentes conhecimentos e valores. Assim,

[...] por se tratar de um conjunto de conteúdos socialmente reconhecidos como necessários ao desenvolvimento da pessoa, deve-se levar em conta as concepções de homem, de mundo, de sociedade, de conhecimento, de avaliação na definição do currículo de um curso de pedagogia, de formação de docentes (P5).

Há um tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade. Silva (2010, p. 15) indaga: será a pessoa racional do ideal humanista de educação ou a pessoa competitiva dos atuais modelos neoliberais? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do hodierno Estado-nação ou a pessoa desconfiada e crítica das disposições sociais existentes? O pesquisador conclui que “a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”.

Para a professora P7, o currículo é descrito como “algo bem abrangente e que direciona o que o aluno vai aprender, construir, ou, ainda, o que a escola está pensando. Também não vejo o currículo de forma individualizada, mas coletiva”. Com isso, a entrevistada defende que “o corpo docente de uma escola deve ter a mesma noção de currículo e trabalhar para que o currículo seja realizado e traga resultados”. Porém, Lopes e

Macedo (2011, p. 37) apresentam o seguinte entendimento de Cherryholmes de 1988: “A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção”.

O currículo é objeto privilegiado das atenções de Antonio Flávio Moreira. No contexto das discussões que se travam nesse campo de estudos, o autor propõe, como já destacamos anteriormente, que se conceba o currículo “como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores” (MOREIRA, 2005, p. 16). O autor esclarece que essas lutas acontecem nas mais variadas frentes, inclusive no campo de estudos pertinentes ao ensino e ao currículo de determinada área do conhecimento. O consenso é raro, é mais comum um acordo temporário entre os pontos de vista divergentes.

A perspectiva do currículo integrado, relata a professora P8, é a “que eu mais compreendo, mais defendo e a que eu tento realizar na sala de aula e no trabalho como supervisora com os professores”. Lopes (2008, p. 79) comenta que, partindo da análise das três matrizes clássicas que constituem o pensamento sobre a organização curricular, é admissível concluir que o entendimento do currículo integrado não está dissociado da compreensão do que sejam as disciplinas escolares. Do mesmo modo,

[...] as formas de compreensão das disciplinas escolares estão relacionadas às finalidades educacionais defendidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo e da inserção social (no caso do currículo por competência), da formação na lógica dos saberes de referência (no caso do currículo centrado nas disciplinas de referência) ou, ainda, da criança e da sociedade democrática (no caso do currículo centrado nas disciplinas escolares).

Mas Lopes (2008) adverte que discutir as finalidades sociais acolhidas pelos currículos, quer sejam disciplinares, integrados ou concomitantemente disciplinares e integrados, parece ser mais profícuo, até mesmo para a crítica que se faz ao currículo disciplinar.

No enfoque da entrevistada A7, o currículo pode ser “teórico, formado de conteúdos, abordagens, procedimentos metodológicos e didáticos, ou prático, construindo-se na ação. Ou ainda, Oculto que se encontra nas entrelinhas dos conteúdos e na forma como são transmitidos.”

Giroux (1986, p. 100-1) esclarece que o currículo oculto recebeu definições e análises inconciliáveis. Então, sugere uma visão “que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolarização que: ‘silenciosamente’ estruturam e reproduzem os pressupostos e práticas hegemônicas”. Dessa forma, a ênfase da preocupação com a reprodução cultural seria deslocada para uma preocupação com a intervenção cultural e a ação social.

Enquanto que a aluna A6 elabora uma concepção de currículo “abrangendo conteúdos integradores, específicos e optativos, experiências, estágios e situações de ensino-aprendizagem necessários à formação do cidadão profissional”, outra entrevistada (A1) deixa de fazê-lo, pois compreende ser necessário o suporte da disciplina Currículos e Programas, que integra o 4º período, mas está sendo oferecida somente no 8º, ainda em suas primeiras aulas.

Por que alunas do último período não conseguem identificar os eixos teórico-metodológicos (A1, A2 e A4), formular uma concepção de currículo (A1) e avaliar a proposta de formação do próprio curso (A1)?¹¹³ Como sugere Schön (2000), há uma crise de confiança no conhecimento profissional e na educação profissional, o que justifica “um novo design para o ensino e a aprendizagem”. A entrevistada A4 reconhece que no curso de Pedagogia não faltam elementos teóricos. Aliás, ela critica: na proposta de formação há “muita teoria e pouca prática”. Mesmo assim, essa bagagem teórica não lhe permite solucionar alguns problemas, presumivelmente, simples.

Como já vimos, o professor P1 declara que o curso de Pedagogia “depende muito da ementa das disciplinas e, fundamentalmente, da capacidade, das habilidades dos professores”. Em outro momento de sua fala, a ênfase é no “bombardeamento de informações”. Nesse sentido, parece concordar que há muita teoria, ou seja, estamos preocupados em “encher a cabeça”. O professor conclui que “não conseguimos contextualizar e organizar o saber”, esse é o problema maior. Por este motivo, baseado em Edgar Morin/Montaigne, propõe uma “cabeça bem-feita”. Esse processo está em curso: “a nova Pedagogia, a nova metodologia que nós, alguns do departamento, estamos tentando implementar é um desafio” (P1).

O currículo, na voz dos entrevistados, expressa não somente aspectos etimológicos de percurso, espaço, trajetória, mas também outros significados como

¹¹³ Outros ruídos foram percebidos na abordagem do conceito de cultura.

documento, relação, poder, relação de poder. Ao perguntarmos se o currículo do curso apresenta uma concepção multicultural, ouvimos que: embora não esteja prescrito,

essa concepção multicultural acontece no espaço da sala de aula, das relações entre educadores e estudantes que vão ampliando os seus discursos e discussões em torno de uma realidade social. [...] Não está dito, descrito, mas se percebe nas entrelinhas, na articulação das áreas de conhecimento, na prática, no estágio supervisionado, na prática de ensino, que assume outra dimensão no curso. No momento em que o aluno está atento à diversidade existente na sociedade e traz isso para o campo da educação e da escola, amplia-se a dimensão de um currículo, fazendo-o alcançar a perspectiva multicultural (CP).

A professora P6 concorda: “acontece pelas ações de professores em algumas disciplinas, mas no currículo do curso isso não é tratado de forma explícita”. Porém, a entrevistada P4 não vê nenhum equívoco:

Sim, sem dúvida nenhuma! O olhar multicultural que existe em cada professor deve impregnar o currículo e as diferentes disciplinas para além das fronteiras, demonstrando sensibilidade multicultural para formar profissionais que estejam cômicos do impacto da diversidade cultural para o desenvolvimento saudável das pessoas, organizações e de suas identidades institucionais.

No entendimento da entrevistada P3 é um processo em construção, a concepção multicultural “de certa forma” está presente no currículo, “ainda não é o ideal, mas estamos nessa busca. Contempla até certo ponto”.

Conforme o depoimento do professor P1, “essa pergunta perpassa por duas respostas: sim e não”. O professor esclarece:

‘Sim’, por aqueles professores que estão com essa proposta, com esse ideal, com esse esforço titânico para reformar o currículo do curso. ‘Não’, porque existem resistências no curso, contra uma mudança mais efetiva, mais dinâmica, mais dialética. Há muitos professores com concepções arcaicas de educação (P1).

Entretanto, um entrevistado (P2) é categórico: “não! Não vejo, na medida em que não ouço falar sobre isso. Ouço falar nas semanas de pedagogia, nos seminários... Uma questão dessa eu saberia”. Junta-se ao professor P2, outra entrevistada (P7) ao expor: “não percebo essa formação multicultural, não no sentido que estamos discutindo. É preciso que discutamos a respeito da nossa própria concepção de multiculturalismo”.

Em síntese: os entrevistados P2 e P7 são os únicos que não percebem a orientação multicultural no currículo do curso, representando 22,22% do total. Para os professores P1 e P3, não se pode dizer que o pensamento multicultural é uma realidade, mas não se pode negar que há um esforço “titânico” para concretizá-lo, compreensão equivalente a 22,22%. Para os demais, a maioria (55,55%), o currículo alcança a dimensão multicultural.

Entre as alunas, as que concordam que a perspectiva multicultural perpassa o currículo do curso representam 62,5%; as que não percebem ou não identificam essa orientação, ou alegam estar cursando a disciplina Currículos e Programas, somam 37,5%.

No total, 58,82% dos entrevistados compartilham da ideia de que a concepção do curso espelha a preocupação com o multiculturalismo; 29,41% dos sujeitos da pesquisa são céticos, e 11,76% deles consideram que ainda não é o ideal e que há duas respostas para a pergunta: “sim” e “não”.

Não obstante, 88,23% dos entrevistados presumem que o pensamento multicultural influencia sua prática/comportamento. Ressaltamos que se considerássemos apenas a resposta afirmativa esse percentual atingiria 100%, mas não encontramos indícios da compreensão da problemática multicultural na resposta de duas alunas (A1 e A4), embora tenham respondido positivamente. Eis a resposta da entrevistada A1: “sim, sempre relacionando os conteúdos, interligando os assuntos para que se complementem”. A resposta da aluna A4 foge de uma compreensão “coerente” sobre a temática, apresentando como referência o desenvolvimento intelectual, sentido pedagógico do termo: “Sim, na forma de me expressar com as pessoas, pois, a influência do ser culto prevalece na Academia”. Portanto, nos dois casos, cremos que não se trata de mera discordância textual.

O olhar multicultural, conforme a professora P4, “pode oferecer importantes subsídios para se pensar sobre as instituições educacionais e sobre o currículo em perspectivas transformadoras e valorizadoras da diversidade cultural”. Podemos enquadrar esse olhar numa pedagogia da transfiguração, um projeto que, para McLaren (1997, p. 53), solicita um novo tipo de solidariedade,

[...] uma solidariedade que nos permitirá trabalhar juntos, apesar das nossas muitas diferenças, não a serviço do desenvolvimento de uma cultura comum, mas, ao invés disso, na reunião da construção de uma base comum de luta – um *point d'appui* a partir do qual faremos da justiça cultural, social e econômica a metanarrativa (ao invés da narrativa mestra) contra a qual poderemos medir nossos passos na medida em que trabalharmos juntos no espírito de um mandato renovado pelo renascimento e transformação da democracia.

Nessa perspectiva, McLaren (1997) não ousa prever o sucesso dos educadores diante dos desafios futuros, tampouco o tempo em que os direitos civis e a justiça social sejam compatíveis com o espírito democrático. Em suas próprias palavras: “seria imprudente” e “talvez extremamente otimista”.

Para o professor P1, a influência inter e multicultural é muito grande: “sempre trabalho o texto Multiculturalismo do professor português, Boaventura de Sousa Santos, na sala de aula. Não só esse, também outros sobre Pós-Modernidade e Modernidade”.

O professor P2 destaca que a influência multicultural é positiva e que nas suas atividades sempre trabalha o local e o global sem estabelecer privilégios: “discutimos a nossa realidade, a nossa universidade, o nosso Estado, mas sem perder de vista a totalidade, os

aspectos nacionais, internacionais”. McLaren (1997, p. 81) também focaliza em sua análise o multiculturalismo no conceito de totalidade: “enquanto as educadoras devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos ‘locais’ de seus alunos e alunas, o conceito de totalidade não deve ser abandonado completamente”. O autor recorre aos argumentos de Frederic Jameson sobre as lutas locais¹¹⁴ e defende que sempre devemos pensar a totalidade.

No momento em que o professor CP se identifica com a concepção multicultural e tenta passar naquilo que escreve, fala e pensa, também reconhece que precisamos

[...] transcender o conhecimento e abrir para o embate teórico que se estabelece no chão da escola, na sala de aula, para que o aluno tenha consciência crítica e possa fazer interlocuções e reflexões acerca do que está acontecendo ao seu redor, e não só receber o conteúdo, muitas vezes, recheado de ideologias.

McLaren (1997, p. 94) observa que é necessário desenvolver uma pedagogia mais eficiente: “alunos e alunas não podem ser construídos a partir de um ideal zumbificado de estar ‘sempre-pronto’ aberto à manipulação para a aquiescência passiva ao *status quo*”. Nesse sentido, nem o professor é o detentor individual do saber, nem o aluno, um ente desprovido de saber. Ao contrário, os sujeitos do processo educativo são agentes históricos da resistência.

A entrevistada A5 é taxativa: “respeito todas as formas de cultura e manifestações culturais e sou uma exaltadora da minha cultura, da cultura do meu Estado e do meu país”. Já a professora P5 mantém a atitude de “valorizar a cultura local, respeitar as diferenças e buscar a articulação e a troca de saberes, uma vez que uma das exigências de um contexto de globalizações é a compreensão da alteridade”. O pensamento de McLaren (1997, p. 96, grifo do autor) é que “tanto educadoras como alunas e alunos precisam abrir-se para a possibilidade da *alteridade* de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio”. Acrescenta-se que, de acordo com Silva (2010), a ideia de tolerância, apesar da ilusória generosidade, remete a certa superioridade por parte de quem a manifesta, ao passo que a noção de “respeito” traz em si certo essencialismo cultural. Nesse sentido, as diferenças culturais são vistas como fixas, restando apenas “respeitá-las”. No multiculturalismo, a questão central é a diferença. Em McLaren (1997) podemos inferir que a diferença é politizada, não é contradição textual ou semiótica; a diferença é uma forma de significação ideológica, é também uma construção histórica e cultural.

Uma entrevistada (A8) crê que sua visão multicultural não foi desenvolvida no curso de Pedagogia, mas sim, conforme suas palavras, fruto de “minha própria vivência, meus

¹¹⁴ “As lutas locais [...] são eficientes somente na medida em que elas também mantiverem-se enquanto imagens ou alegorias para alguma transformação sistêmica maior” (JAMESON, 1989, p. 386).

conhecimentos, minha personalidade. O curso veio aprimorar”. A perspectiva de multiculturalismo crítico e de resistência, segundo McLaren (1997, p. 123), “não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”. Não seria imprudência, mas extremo otimismo que sonhássemos com uma escola que não tenha que desenvolver atitudes multiculturalmente comprometidas, mas tão somente aprimorá-las.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2000, p. 18).

A presente pesquisa se lançou no desafio de trabalhar o multiculturalismo num contexto de contradições que emergem da polissemia do próprio termo. Indubitavelmente, são inúmeras as concepções e perspectivas multiculturais, fundamentalmente perpassadas pela ambiguidade. Nesse sentido, ao tentarmos abordar o multiculturalismo no curso de Pedagogia, procuramos evidenciar a nossa posição diante da necessidade de avançar em um projeto de transformação social e de valorização das identidades plurais de raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura e outras dinâmicas sociais.

As questões multiculturais estão associadas às lutas de grupos sociais excluídos ou discriminados e às relações de poder e privilégio que tanto caracterizam as sociedades contemporâneas. Dessa forma, podemos compreender o multiculturalismo como um poderoso instrumento de luta política constituído de sólida base conceitual, teórica e intelectual. O lado militante do multiculturalismo estaria expresso nas reivindicações e conquistas dos grupos denominados minoritários. Em contrapartida, o multiculturalismo também suscita respostas aos desequilíbrios que esses grupos provocam na matriz cultural dominante. Em consequência, a “ameaça” à identidade da nação sofre oposição dos projetos assimilacionistas e diferencialistas, buscando, respectivamente, a incorporação à cultura hegemônica e o reconhecimento das diferenças, mas enclausuradas em espaços específicos – verdadeiros guetos socioculturais.

As marcas do multiculturalismo no Brasil remetem ao início do processo de colonização com a fundação da Vila de São Vicente/SP em 1532. A nossa formação histórica se efetiva com a exploração e o extermínio dos povos ameríndios, dando origem aos processos de negação do “outro” e de construção da cultura hegemônica. Desde então, escravidão, silenciamento, resistência, afirmação de identidades e lutas por direitos traduzem as relações de poder assimétricas, de dependência, submissão e exclusão.

Somente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a despeito das polêmicas em torno de sua concepção, introduziram a pluralidade cultural como questão social relevante entre os temas transversais. Nos *Parâmetros*, também percebemos a preocupação com metas de qualidade que permitam ao aluno se situar no mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, consciente de seu papel em nossa sociedade. Destacamos,

ainda, que o documento figura nos Ementários da Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, cuja proposta político-pedagógica de formação constitui o primeiro item de nossa análise.

A formação no curso de Pedagogia se configura no âmbito do desenvolvimento de capacidades compatíveis com os interesses e necessidades sociais, procurando harmonizar o aperfeiçoamento individual com aspectos sociais mais amplos de cidadania plena. A ênfase é a socialização de conhecimentos com vistas à inclusão do profissional em formação no complexo mundo contemporâneo. Essa preocupação é tão evidente que, para um professor entrevistado, trata-se de uma proposta utópica no sentido de pretender a formação integral, a cidadania, mas o que predomina é a ideia de formação para o mercado de trabalho. Não obstante, outros educadores veem a proposta como boa, democrática, para atender à diversidade e constituída de aspectos interessantes em relação aos princípios da interdisciplinaridade, integração, atualização, flexibilidade metodológica e autonomia, proporcionando aos estudantes a definição do próprio percurso curricular. A melhor avaliação foi verificada entre as alunas, para quem a proposta se desenvolve no sentido da formação de um profissional crítico, criativo, reflexivo e que atenda às demandas da sociedade atual.

A dinâmica interdisciplinar adotada no curso com vistas à superação da fragmentação das disciplinas foi percebida como iniciativa pontual de alguns professores. Outras críticas se voltam para a efetivação da proposta. Segundo os sujeitos da pesquisa, ainda há certo distanciamento entre o escrito e o feito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas por diversos documentos já mencionados, estabelecem não somente uma nova organização curricular, mas também o que se espera do egresso desse curso no campo teórico-investigativo da educação. A expectativa é que o futuro pedagogo possa atuar com ética e compromisso diante de realidades complexas, garantindo o reconhecimento e a valorização da diversidade sociocultural, étnico-racial e regional brasileira.

Os dispositivos legais em vigor definem princípios a serem obedecidos e impõem limites à elaboração de novos projetos pedagógicos ou sua adequação às novas orientações. Como potencial a ser explorado, vemos a preocupação com questões multiculturais no contexto da formação de professores para atuação, por exemplo, em escolas de remanescentes de quilombos ou que recebem alunos oriundos de populações de culturas específicas.

Por outro lado, a organização curricular por disciplinas limita a proposta do curso quanto ao debate de temas como o multiculturalismo. Acreditamos que, esgotar a abordagem de um tema tão complexo somente na propositura formal das disciplinas, seria pretensioso.

Faz-se necessário considerar o momento histórico em que o currículo foi estruturado e perceber seus avanços, suas possibilidades. A base curricular está na observação da legislação, documentos e informações que fundamentam teórica e metodologicamente a prática educativa. Conforme declaração de um professor, o curso depende muito da ementa das disciplinas e, fundamentalmente, da capacidade e das habilidades dos professores. Assim, o grande potencial da proposta reside na flexibilização curricular e na autonomia conferida aos educadores para atuarem num contexto passível de mudanças, perpassando com sua sensibilidade conteúdos como identidade, alteridade, diferença e saber-poder, entre outros. Portanto, a proposta prevê a utilização de diferentes meios, inclusive extra-curriculares, para promover as discussões em torno do multiculturalismo, ainda que cite o termo somente uma vez, nos Ementários da Estrutura Curricular, como referência de História e Cultura Afro-Brasileira.

Para alguns professores, o currículo do curso de Pedagogia, embora aborde algumas questões reconhecidamente multiculturais, não apresenta uma concepção multicultural – mas esse é o pensamento minoritário. Seguramente, o currículo não evidencia essa orientação de forma explícita, o que anima a discussão a respeito da própria concepção de multiculturalismo.

Ainda que não esteja prescrito, o debate sobre conteúdos multiculturais acontece no espaço microssocial da sala de aula, das relações entre educadores e estudantes, possibilitando a compreensão de dinâmicas produtoras de desigualdade em matéria de educação. Por este motivo, com base na declaração da maioria dos entrevistados, apesar das resistências e sopesando o esforço dos educadores que abraçaram a proposta, deduzimos que o curso viabiliza e perspectiva multicultural. Entretanto, segundo os depoimentos, o interesse pelo aprofundamento do tema é fruto do empenho individual, isolado. Mesmo assim, considerando que o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado a partir de acalorados questionamentos sobre uma nova reflexão do fazer pedagógico, com relativa participação do corpo docente, e que há uma comissão que acompanha o seu desenvolvimento, arriscamo-nos a inferir que o grupo de educadores que aparentemente atua de modo independente e desconexo é precisamente aquele que mais se apropriou da proposta.

Apesar do comprometimento dos professores e da Coordenação do Curso com a efetivação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, percebemos que a perspectiva multicultural ainda não está sedimentada como proposta do curso. Portanto, muito deve ser feito no sentido de sua consolidação.

O curso deve investir em reuniões, encontros, espaços de negociação e caminhar na direção de uma atuação coordenada que expresse a ideia de pensamento coletivo. A comunicação deve penetrar no curso de Pedagogia como elemento fundamental para alavancar a discussão em torno das questões multiculturais. Dessa forma, o olhar multicultural que já existe em alguns professores poderá contribuir mais efetivamente para o reconhecimento do “outro”, para ações sociais concretas, livres dos legados eurocênticos.

O Projeto Político-Pedagógico vigente oferece subsídios que demonstram a preocupação com a formação de professores capazes de utilizar o repertório de conhecimentos e habilidades consolidado no curso em prol do desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando, contribuindo para a superação dos processos de exclusão. Da mesma forma, a proposta se refere à capacidade de sintetizar os saberes para compreensão dos sujeitos atendidos, bem como à competência para utilizar as alternativas pedagógicas conforme as necessidades e a realidade da clientela, revelando o anseio pela qualificação do profissional capaz de entender as crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relação entre grupos humanos e diversidades socioculturais dos seus alunos.

A superação de atitudes discriminatórias e desigualdades sociais mostra-se delineada na proposta como um fundamento ético-político, justificado pelo imperativo de ter que formar o professor cidadão, consciente das intenções que revestem a tarefa educativa. Assim, a dinâmica do processo educativo deverá acentuar o desenvolvimento de valores (a solidariedade, o bem comum, a liberdade, a participação e a igualdade) em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entendemos também que, no processo formativo, algumas abordagens apontam na direção do desenvolvimento da consciência multicultural e ampliação da receptividade a distintas culturas. Conforme os Ementários, o conteúdo contempla temas como cultura, raça, etnia, diversidade humana, gênero, sexualidade, identidade, igualdade, diferença, etnocentrismo, relativismo cultural, sincretismo, miscigenação, imaginário, relações multiculturais, relações de poder, inclusão, exclusão, preconceito e discriminação.

Em virtude do caráter plural da nossa sociedade e da timidez das ações destinadas à educação multicultural, discutir a temática do multiculturalismo envolvendo a formação de professores é extremamente relevante para o desenvolvimento da sensibilidade para com as distintas culturas, o estabelecimento do diálogo, o reconhecimento das diferenças, a compreensão dos processos de constituição das identidades e a valorização das vozes dissonantes silenciadas pelo padrão hegemônico.

O trabalho que ora apresentamos originou-se na pretensão de acender o debate na direção de subverter a ordem social maior que promove o desnudamento cultural. Igualmente, sonhamos abalar a harmonia da realidade social e propor ações revolucionárias na esfera da educação. Entretanto, sucumbimos às limitações do tempo, à complexidade do tema e, hoje, contentamo-nos em perceber que os esforços empreendidos resultaram na nossa própria transformação. Ainda assim, esperamos que este trabalho, uma vez na estante da Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais ou nos espaços virtuais, possa suscitar novas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALASHARY. **Thiago de Mello**. Disponível em: <http://www.alashary.org/thiago_melo/>. Acesso em: 3 nov. 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- AMBASCIATA D'ITALIA A BASILIA. **Cooperazione politica**: storia. 2004. Disponível em: <http://www.ambbrasil.esteri.it/Ambasciata_Brasilia/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione_politica/Storia/>. Acesso em: 3 nov. 2012.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.
- _____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Política cultural e educação**. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final**: IX Encontro Nacional. Campinas, 1998.
- _____. **Documento final**: X Encontro Nacional. Brasília, 2000.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmen Sílvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-252.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOTO, Carlota. Por uma ética em profissão: rumo a uma nova paideia. In: VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho (Org.). **Educação e história da cultura: fronteiras**. São Paulo: Mackenzie, 2002. p. 57-73.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 3 nov. 2012.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Decreto nº 81.037, de 15 de dezembro de 1977. Concede reconhecimento aos cursos de Pedagogia, de Letras, de Ciências, e de Estudos Sociais da Faculdade de Educação de Caxias, Estado do Maranhão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 1977. Seção 1, p. 17301.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9029.HTM>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 dez. 2012.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. London: Routledge, 1990.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação docente: texto de apoio utilizado no mini-curso: multiculturalismo, currículo e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Caxambu, 1999. **Anais...**, Caxambu, 1999.

_____. **O que é o multiculturalismo? Sentidos e perspectivas para a universidade**. Disponível em: <<http://www.forum.ufrj.br/artigos/130307.html>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

_____; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CARDOSO, Ruth. Cultura brasileira: uma noção ambígua. **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 17, p. 15-22, set. 1982.

CARVALHO, Olavo de. **O futuro do pensamento brasileiro**: estudo sobre o nosso lugar no mundo. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade Editora, 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHERRYHOLMES, Cleo. **Power and criticism**: poststructural investigations in education. New York: Teachers College Press, 1988.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. (Coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2006a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Conselho Pleno. Parecer nº CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

_____. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006b. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. **Edital Prodocência 028/2010**. 2010a. Disponível em: <www.proeg.ufpa.br/view/inicio/downloads.php?idDoc=144>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. **Dúvidas Frequentes/Plataforma Freire**. 2012e. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/4753-duvidas-frequentes>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente**. 2012c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. **Instituições de Educação Superior participantes do Pibid**. 2012h. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2012.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2012b. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. **Plano nacional de formação de professores: O que é a Plataforma Freire**. 2012f. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/o-que-e>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. Portaria nº 119, de 9 de junho de 2010b. Institui o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 109, 10 jun. 2010. Seção 1, p. 13.

_____. Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 206, 26 out. 2011a. Seção 1, p. 14.

_____. **Comunicado CAPES - PROEB**. 2011b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/destaques/5068-comunicado-capes-proeb>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA**. 2012a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2012d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

_____. **Sobre a UAB. O que é**. 2012g. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 25 dez. 2012.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2003. p. 27-38.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEPARTAMENTO DE TRÂNSITO DO MARANHÃO. **Detran-MA registra frota de um milhão de veículos emplacados no MA**. 2012. Disponível em: <<http://www.detran.ma.gov.br/noticias2/?noticia=286&titulo=Detran-MA%20registra%20frota%20de%20um%20milh%E3o%20de%20ve%EDculos%20emplacados%20no%20MA>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DORIGATTI, Bruno. **Peter Burke**: relendo o Brasil. 2007. Disponível em: <<http://www.literal.com.br/acervodoportal/peter-burke-relendo-o-brasil-1403/>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução do Prof. Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EDITORIAL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118 p. 15-21, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 3 nov. 2012.

E-MEC. Sistema de Regulamentação de Ensino Superior. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

FEATHERSTONE, Mike. (Coord.). **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Tradução Atílio Brunetta. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNANDES, M. O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. **Revista de Educação**, v. IX, n. 1, p. 27-37, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: _____; BITTENCOURT, Agueda Bernardete. (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução**. 2007. Disponível em: <www.uff.br/ppgci/editais/alfabetiza.doc>. Acesso em: 22 maio 2012.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. Tradução Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-50.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 489-510.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Cultura y comunicación**: entre lo global y lo local. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.

_____. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/garcia/garcia.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

GENOVESI, Giovanni. **Pedagogia**: dall'empiria verso la scienza. Bologna: Pitagora Editrice, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.) **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira Editores, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural In: MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-153.

GODOY, Arilda Schmitd. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOLDBERG, David Theo. **Multiculturalism**. Oxford: Blackwell, 1994.

_____. Introduction: Multicultural Conditions. In: _____. **Multiculturalism: a critical reader**. Oxford: Blacwell, 1997. p. 1-41, 406-428.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 29. Caxambu, 2006. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2006.

_____; SILVA, Maria Vieira da. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 28. Caxambu, 2005. **Anais...**, Caxambu, 2005

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jürgen. O papel da sociedade civil e da esfera pública política. In: _____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 2.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London: Thousand Oaks, 1997b.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUSSAYE, Jean. *Pedagogia: justiça para uma causa perdida?*. In: _____. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: mais da metade dos emigrantes brasileiros são mulheres. 2011a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2017&id_pagina=1>. Acesso em: 8 ago. 2012.

_____. **Censo IBGE**: dos 50 municípios mais pobres, 32 estão no Maranhão. 2011b. Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br/2011/6/22/censo-ibge-dos-50-municipios-mais-pobres-32-estao-no-maranhao-160170.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educacenso**. 2012. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

JAMESON, F. Afterword. Marxism and postmodernism. In: KELLNER, D. (Ed.). **Postmodernism/Jameson/Critique**. Washington: Maisonneuve, 1989. p. 369-387.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2002.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo. In: GUIMARÃES, Walter Soares. **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006. v. 1. p. 153-174.

_____. As relações “dentro e fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: _____. ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 333-349.

LIMA, Raquel Sousa. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das idéias de materialismo cultural e experiência. In: **Revista Cantareira**, v. 8, 2004. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf>>. Acesso: 03 nov. 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZONI, Ionice. **Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010**. 2011.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 25 nov. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MacDONALD, James. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (ed.). **Curriculum theorizing**: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975.

MACHADO, Antonio. **Caminante no hay camino**. 2009. Disponível em:

<<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>>.

Acesso em: 1 jan. 2013.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Tradução Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Tradução Marcia Moraes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; LEONARDO, Zeus. Sociedade dos poetas mortos: desconstruindo a pedagogia da vigilância. In: McLAREN, Peter. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999. p. p. 205-243.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001. Tomos II (E-J), III (K-P) e IV (Q-Z).

MORAES, Silvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Silvia E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 201-245.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-96.

_____. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

_____; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; _____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

_____; _____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Do FUNDEF ao FUNDEB: a qualidade ainda fora de pauta**. 2009. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/.../Rosimar%20e%20Beatriz.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6).

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. Especial.

PLATAFORMA Freire: **Veja o mapa de vagas para o 2º Semestre de 2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.folhacat.com.br/plataforma-freire-vagas-segundo-semester-2012/>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Ademir da Costa. **Estado e Educação em Platão**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/estado-educacao-platao.htm>>. Acesso em: 24 dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campina: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 40).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Christyane da Silva; DOURADO, Renan Carlos. **Censo da Educação Superior 2010**: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas. 2011. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyane_e_Renan.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Disponível em: <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 207-214, 2005.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÖETARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUSA, Everaldo Sebastião de; BUENO, Marlene Nunes Freitas. **Manual de orientação – FUNDEB**. Goiânia: MP, 2009.

SOUZA, João Francisco de. A Pós-Modernidade/ mundo e suas implicações educativas na visão de Paulo Freire. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina Rosas (Orgs.). **Paulo Freire**: quando as idéias e os afetos se cruzam. Recife: Editora Universitária UFPE/ Prefeitura da Cidade de Recife, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Assessoria de Comunicação. **Uema mobiliza comunidade acadêmica para reformular suas normas gerais de ensino de graduação**. 2012. Disponível em: <<http://www.uema.br/noticia/2012/07/17/uema-mobiliza-comunidade-acadmica-para-reformular-suas-normas-gerais-de-ensino-de-graduao>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

_____. Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia licenciatura**. São Luís, 2008a.

_____. Centro de Estudos Superiores de Caxias. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Caxias, 2008b.

_____. **Cursos de graduação: Pedagogia Licenciatura**. 2010. Disponível em: <<http://www.uema.br/graduacao/cursos-da-uema>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 184, de 14 de setembro de 2000**. Altera a carga horária dos Cursos de Licenciatura do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB. Disponível em: <http://www.proen.ufma.br/sigs/admin/fotos/285/CONSEPE_184.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

WALLACE, M. **Multiculturalism and oppositionality**. Afterimage 6-9, outubro de 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society 1780 - 1950**. London: Chatto and Windus, 1958.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada para os professores do Curso de
Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PERQUISADOR: RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO CECEN/UEMA**

Objetivo: Identificar as concepções curriculares dos professores a respeito da formação de pedagogos desenvolvida pelo CECEN/UEMA

Sujeitos: Professores do Curso de Pedagogia do CECEN/UEMA.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Categorias de Análise:

1. Concepção de educação
2. Concepção de cultura
3. Concepção de currículo
4. Concepção de identidade
5. Concepção de multiculturalismo

1. Concepção de educação

1.1 Qual a sua concepção de educação?

Objetivo: identificar a concepção que os professores têm sobre a educação.

1.2 Quais os eixos teórico-metodológicos que norteiam a proposta de formação do pedagogo pelo CECEN/UEMA?

Objetivo: identificar os eixos teórico-metodológicos que orientam o Curso de Pedagogia, a partir das percepções dos professores.

1.3 A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a tendência de se incorporar perspectivas multiculturais nos currículos e, simultaneamente, a aprovação de diretrizes e

parâmetros nacionais comuns para todo o país?

Objetivo: perceber a compreensão sobre as tensões existentes entre as questões multiculturais e as ações que visam à homogeneização da educação.

- 1.4 Na sua opinião, temas atuais como racismo, xenofobia, homofobia devem fazer parte das propostas educacionais? Por quê?

Objetivo: identificar como os professores se manifestam sobre o tipo de conhecimento que se encontra nas propostas educacionais.

- 1.5 Como você avalia a proposta de formação do Curso de Pedagogia?

Objetivo: investigar como os professores percebem a proposta de formação do Curso de Pedagogia.

2. Concepção de cultura

- 2.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia defende que a formação profissional deve transcender à mera formação técnica, ou seja, trata-se de formar o educador capaz de entender as crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre grupos humanos e diversidades sócio-culturais. Como é trabalhada essa orientação no curso?

Objetivo: identificar as concepções que norteiam o Curso de Pedagogia, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa.

- 2.2 Na sua opinião, “alta cultura” e “baixa cultura” existem? Explique.

Objetivo: Verificar se os professores consideram o conceito de alta cultura como capaz de alimentar preconceitos e quais marcadores utilizam para definir a cultura.

- 2.3 Empregamos a palavra **cultura** (ou seus derivados, como culto, inculto) em sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios. Qual a sua concepção de cultura?

Objetivo: identificar que concepção os professores têm sobre cultura.

3. Concepção de currículo

- 3.1 Qual a sua concepção de currículo?

Objetivo: identificar a concepção que os professores têm de currículo.

- 3.2 O currículo do Curso de Pedagogia da UEMA apresenta uma concepção multicultural? Justifique sua resposta.

Objetivo: verificar se os professores identificam a perspectiva multicultural no currículo do curso de Pedagogia da UEMA.

4. Concepção de identidade

4.1 Qual a sua concepção de identidade?

Objetivo: Identificar a concepção de identidade majoritária entre os professores.

4.2 Quais conteúdos da sua disciplina expressam a representação das identidades culturais plurais? Exemplifique.

Objetivo: verificar se os professores contemplam aspectos da identidade que respeitam as diferenças e minimizam preconceitos.

4.3 É possível perceber algum aspecto na identidade dos alunos do Curso de Pedagogia que indique processos de mudança compreendidos no conceito de “globalização”? Especifique.

Objetivo: verificar se os professores consideram a identidade como provisória, ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

5. Concepção de multiculturalismo

5.1 Na sua opinião, o pensamento multicultural tem influenciado de alguma forma a sua prática profissional? Como? Por quê?

Objetivo: perceber como os professores se manifestam diante de conteúdos pré-estabelecidos e se procuram detectar vozes silenciadas de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural.

5.2 Na formação do pedagogo oferecida pelo CECEN/UEMA é possível identificar elementos que apontem para o modelo de professor-pesquisador na perspectiva multicultural? Quais?

Objetivo: Perceber os limites, avanços e os potenciais da perspectiva multicultural no processo de formação do pedagogo a partir da atual proposta curricular.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semiestruturada para o coordenador do curso de pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PERQUISADOR: RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CECEN/UEMA

Objetivo: Analisar a proposta pedagógica de formação desenvolvida pelo Curso de Pedagogia do CECEN/UEMA na perspectiva do Coordenador do curso.

Sujeito: Coordenador do Curso de Pedagogia do CECEN/UEMA.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Categorias de Análise:

1. Concepção de educação
2. Concepção de cultura
3. Concepção de currículo
4. Concepção de multiculturalismo

1. Concepção de educação

1.1 Qual a sua concepção de educação?

Objetivo: identificar a concepção que o coordenador tem sobre a educação.

1.2 Quais os eixos teórico-metodológicos que norteiam a proposta de formação do pedagogo pelo CECEN/UEMA?

Objetivo: identificar os eixos teórico-metodológicos que orientam o Curso de Pedagogia, a partir da percepção do coordenador.

1.3 Qual a sua visão sobre a tendência de se incorporar perspectivas multiculturais nos currículos e, simultaneamente, a aprovação de diretrizes e parâmetros nacionais comuns

para todo o país?

Objetivo: perceber a compreensão sobre as tensões existentes entre as questões multiculturais e as ações que visam à homogeneização da educação.

- 1.4 Na sua opinião, temas atuais como racismo, xenofobia, homofobia devem fazer parte das propostas educacionais? Por quê?

Objetivo: identificar como o coordenador se manifesta sobre o tipo de conhecimento que se encontra nas propostas educacionais.

- 1.5 Como você avalia a proposta de formação do Curso de Pedagogia?

Objetivo: investigar como o coordenador percebe a proposta de formação do Curso de Pedagogia.

2. Concepção de cultura

- 2.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia defende que a formação profissional deve transcender à mera formação técnica, ou seja, trata-se de formar o educador capaz de entender as crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre grupos humanos e diversidades sócio-culturais. Como é trabalhada essa orientação no curso?

Objetivo: identificar as concepções que norteiam o Curso de Pedagogia, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa.

- 2.2 Na sua opinião, “alta cultura” e “baixa cultura” existem? Explique.

Objetivo: Verificar se o coordenador considera o conceito de alta cultura como capaz de alimentar preconceitos e quais marcadores utiliza para definir a cultura.

- 2.3 Empregamos a palavra **cultura** (ou seus derivados, como culto, inculto) em sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios. Qual a sua concepção de cultura?

Objetivo: identificar que concepção o coordenador tem sobre cultura.

3. Concepção de currículo

- 3.1 O currículo do Curso de Pedagogia da UEMA apresenta uma concepção multicultural? Justifique sua resposta.

Objetivo: verificar se o coordenador identifica a perspectiva multicultural no currículo do curso de Pedagogia da UEMA.

- 3.2 Qual a sua concepção de currículo?

Objetivo: identificar a concepção que o coordenador tem de currículo.

3.3 Qual a concepção de currículo adotada pelo Curso de Pedagogia?

Objetivo: verificar se a concepção de currículo presente no curso é perceptível pelo coordenador.

4. Concepção de multiculturalismo

4.1 Na sua opinião, o pensamento multicultural tem influenciado de alguma forma a sua prática profissional? Como? Por quê?

Objetivo: perceber como o coordenador se manifesta diante de conteúdos pré-estabelecidos e se procura detectar vozes silenciadas de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural.

4.2 Na formação do pedagogo pelo CECEN/UEMA é possível identificar elementos que apontem para o modelo de professor-pesquisador na perspectiva multicultural? Quais?

Objetivo: Perceber os limites, avanços e os potenciais da perspectiva multicultural no processo de formação do pedagogo a partir da atual proposta curricular.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada para os alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN/UEMA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PERQUISADOR: RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CECEN/UEMA

Objetivo: Identificar as concepções curriculares dos alunos a respeito da formação de pedagogos desenvolvida pelo CECEN/UEMA

Sujeitos: Alunos do Curso de Pedagogia do CECEN/UEMA.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

Categorias de Análise:

1. Concepção de educação
2. Concepção de cultura
3. Concepção de currículo
4. Concepção de identidade
5. Concepção de multiculturalismo

1. Concepção de educação

- 1.1 Você conhece os eixos teórico-metodológicos que norteiam a proposta de formação do pedagogo pelo CECEN/UEMA? Quais são?

Objetivo: identificar os eixos teórico-metodológicos que orientam o Curso de Pedagogia a partir da percepção dos alunos.

- 1.2 Como você avalia a proposta de formação do Curso de Pedagogia?

Objetivo: investigar como os alunos percebem a proposta de formação do Curso de Pedagogia.

- 1.3 Na sua opinião, temas atuais como racismo, xenofobia, homofobia devem fazer parte das propostas educacionais? Por quê?

Objetivo: perceber como os alunos se manifestam sobre o tipo de conhecimento que se encontra nas propostas educacionais.

- 1.4 A educação é o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo? Justifique sua resposta apresentando a sua concepção de educação.

Objetivo: identificar a concepção que os alunos têm sobre a educação.

2. Concepção de cultura

- 2.1 O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia defende que a formação profissional deve transcender à mera formação técnica, ou seja, trata-se de formar o educador capaz de entender as crenças, valores, representações, expressões simbólicas, linguagens, formas de relações entre grupos humanos e diversidades sócio-culturais. Como você percebe essa orientação no curso?

Objetivo: identificar as concepções que norteiam o Curso de Pedagogia, bem como as formas de mediação desses conceitos na prática formativa.

- 2.2 Na sua opinião, “alta cultura” e “baixa cultura” existem? Explique.

Objetivo: verificar se os alunos consideram o conceito de alta cultura como capaz de alimentar preconceitos e que marcadores utilizam para definir a cultura.

- 2.3 Empregamos a palavra **cultura** (ou seus derivados, como culto, inculto) em sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios. Qual a sua concepção de cultura?

Objetivo: identificar que concepção os alunos têm sobre cultura.

3. Concepção de currículo

- 3.1 Qual a sua concepção de currículo?

Objetivo: identificar a concepção que os alunos têm de currículo.

- 3.2 Qual a concepção de currículo adotada pelo Curso de Pedagogia?

Objetivo: verificar se a concepção de currículo implementada no curso é perceptível pelos alunos.

- 3.3 O currículo do Curso de Pedagogia da UEMA contribui para a formação na perspectiva multicultural e inserção no debate contemporâneo mais amplo envolvendo também as questões étnicas, raciais, de gênero e de sexualidade?

Justifique sua resposta.

Objetivo: verificar se os alunos identificam a perspectiva multicultural e o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo como decorrentes de dinâmicas como as de gênero, raça e sexualidade.

4. Concepção de identidade

4.1 Qual a sua concepção de identidade?

Objetivo: Identificar a concepção de identidade majoritária entre os alunos.

4.2 Na sua opinião, quais conteúdos do Curso de Pedagogia expressam a representação das identidades culturais plurais? Exemplifique.

Objetivo: verificar se os alunos contemplam aspectos da identidade que respeitam as diferenças e minimizam preconceitos.

4.3 É possível perceber algum aspecto na identidade dos seus colegas de curso que indique processos de mudança compreendidos no conceito de “globalização”? Especifique.

Objetivo: verificar se os alunos consideram a identidade como provisória, ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

5. Concepção de multiculturalismo

5.1 Na sua opinião, o pensamento multicultural tem influenciado de alguma forma o seu comportamento como aluno? Como? Por quê?

Objetivo: perceber como o aluno se manifesta diante de conteúdos pré-estabelecidos e se procura mobilizar a construção de identidades sensíveis à diversidade cultural.

5.2 Na formação do pedagogo pelo CECEN/UEMA é possível identificar elementos que apontem para o modelo de professor-pesquisador na perspectiva multicultural? Quais?

Objetivo: Perceber os limites, avanços e os potenciais da perspectiva multicultural no processo de formação do pedagogo a partir da atual proposta curricular.

APÊNDICE D – Carta convite para realização de entrevista com professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Luís (MA), maio de 2012.

Prezado/a Professor/a

Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, responsável pelo projeto de pesquisa que discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI N° 9.394/96)**”, que tem por objetivo **analisar o currículo do Curso de Pedagogia com foco no aspecto multicultural**, vem convidá-lo a participar desse trabalho fornecendo informações, por meio de entrevista, no âmbito de sua atuação.

É importante ressaltar que o conteúdo da entrevista, bem como a sua identidade serão preservados, uma vez que somente os resultados da mesma serão divulgados como referência para as análises posteriores e com a utilização de códigos.

Diante do exposto, gostaria de contar com a sua imprescindível colaboração, participando da entrevista em data, hora e local previamente acordados.

Respeitosamente,

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Maranhão

APÊNDICE E – Carta convite para realização de entrevista com o coordenador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Luís (MA), maio de 2012.

Prezado Coordenador,

Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, responsável pelo projeto de pesquisa que discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI N° 9.394/96)**”, que tem por objetivo **analisar o currículo do Curso de Pedagogia com foco no aspecto multicultural**, vem convidá-lo a participar desse trabalho fornecendo informações, por meio de entrevista, no âmbito de sua atuação.

É importante ressaltar que o conteúdo da entrevista, bem como a sua identidade serão preservados, uma vez que somente os resultados da mesma serão divulgados como referência para as análises posteriores e com a utilização de códigos.

Diante do exposto, gostaria de contar com a sua imprescindível colaboração, participando da entrevista em data, hora e local previamente acordados.

Respeitosamente,

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Maranhão

APÊNDICE F – Carta convite para realização de entrevista com alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Luís (MA), maio de 2012.

Prezado Senhor/a,

Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, responsável pelo projeto de pesquisa que discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI N° 9.394/96)**”, que tem por objetivo **analisar o currículo do Curso de Pedagogia com foco no aspecto multicultural**, vem convidá-lo a participar desse trabalho fornecendo informações, por meio de entrevista, no âmbito de sua atuação.

É importante ressaltar que o conteúdo da entrevista, bem como a sua identidade serão preservados, uma vez que somente os resultados da mesma serão divulgados como referência para as análises posteriores e com a utilização de códigos.

Diante do exposto, gostaria de contar com a sua imprescindível colaboração, participando da entrevista em data, hora e local previamente acordados.

Respeitosamente,

RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Maranhão

APÊNDICE G – Carta de esclarecimento ao participante da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PERQUISADOR: RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Carta de Esclarecimento ao Participante da Pesquisa

A presente pesquisa discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI Nº 9.394/96)**” e tem por objetivo **analisar o currículo do Curso de Pedagogia com foco no aspecto multicultural**. Metodologicamente, pretende-se desenvolver um estudo qualitativo, envolvendo coleta de dados por meio de entrevistas individuais que serão realizadas pelo pesquisador com professores/as, alunos/as e coordenador do referido curso, em local a ser indicado pelos entrevistados. A participação na pesquisa é voluntária, com garantia de sigilo e preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. Os dados coletados serão divulgados em dissertação de Mestrado e artigos científicos de Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como referência para análises posteriores, mas com a utilização de códigos. Aos (às) participantes cabe o direito de retirar-se do estudo, em qualquer momento, sem prejuízo algum. O estudo terá finalidade acadêmica e certamente contribuirá para o conhecimento na área da educação em nosso estado.

Raul Germano de Sousa Vilhena
Mestrando

APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PERQUISADOR: RAUL GERMANO DE SOUSA VILHENA
ORIENTADORA: LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a)

_____,
após leitura da CARTA DE ESCLARECIMENTO AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, ciente dos procedimentos que serão adotados, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito da pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo, alvo da pesquisa, e fica ciente de que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional, sendo que apenas os resultados serão divulgados em dissertação de Mestrado e artigos científicos, com utilização de códigos.

São Luís (MA), ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

ANEXOS

ANEXO A – Carta de autorização para realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Luís (MA), maio de 2012.

À Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais –
CECEN/UEMA

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, está realizando a sua dissertação de conclusão do curso de Mestrado em Educação que discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI Nº 9.394/96)**” com foco no aspecto multicultural. Nesse trabalho, o mestrando necessita de informações de professores, coordenador e alunos do Curso de Pedagogia dessa conceituada Universidade, uma vez que a selecionou como campo empírico de sua investigação.

Dessa forma, solicito a Vossa Senhoria que se digne permitir o acesso do supracitado aluno para que ele possa proceder à realização de entrevistas com parte do corpo docente e discente dessa Universidade.

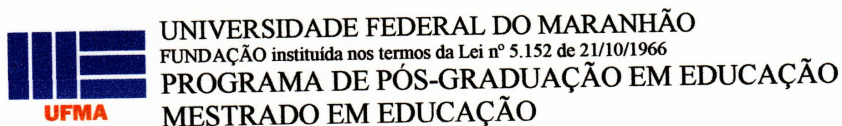
Na oportunidade, enfatizamos a importância do trabalho que está sendo desenvolvido pelo mestrando, o que, certamente, contribuirá para o conhecimento na área da educação em nosso estado.

Atenciosamente,

Profa. Dra. LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES
Orientadora

Visto: Profa. Dra. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
Coordenadora do Mestrado em Educação.

ANEXO B - Pedido de autorização ao Chefe do Departamento de Filosofia



OFÍCIO Nº 105/2012-PPGE

Em 05 de junho de 2012

Ao Senhor
WILLIAM DE JESUS COSTA FREITAS
Chefe do Departamento de Educação e Filosofia –CECEN/UEMA
LOCAL

Senhor Professor,

Solicitamos a V. S^a. autorização para que o mestrando Raul Germano de Sousa Vilhena, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, realize pesquisa que subsidiará a elaboração de sua dissertação de Mestrado em Educação que discute “**O CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA NO PÓS LDB (LEI Nº 9.394/96)**” com foco no aspecto multicultural. Nesse trabalho, o mestrando necessita de informações de professores, coordenador e alunos do Curso de Pedagogia dessa conceituada Universidade, uma vez que a elegeu como campo empírico de sua investigação.

Dessa forma, solicito a Vossa Senhoria que autorize o acesso do supracitado aluno para que ele possa proceder à realização de entrevistas com parte do corpo docente e discente dessa Universidade.

Informamos a V. S^a. que o mestrando é orientado pela Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes e, enfatizamos a importância do trabalho que está sendo desenvolvido pelo aluno, o que, certamente, contribuirá para ampliação do conhecimento na área da educação em nosso estado.

Atenciosamente,


Prof^a. Dra. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
Coordenadora do Mestrado em Educação

recebido em 05.06.12
Raul Germano

Campus Universitário do Bacanga
Av. dos Portugueses, s/n - 65085-550 - São Luís - MA
Fone: (98) 3301-8660 – Site: www.educacao.ufma.br – E-mail: educacao@ufma.br

ANEXO C - Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia CECEN/UEMA

<i>Período</i>	<i>Código</i>	Disciplinas	CH	CR	<i>Horas</i>
1°		Filosofia	60	04	360
		Sociologia	60	04	
		Psicologia	60	04	
		Metodologia Científica	60	04	
		Leitura e Produção Textual	60	04	
		Estatística em Educação	60	04	
2°		Prática na Dimensão Político - Social	90	02	450
		Fundamentos Filosóficos da Educação	60	04	
		Sociologia da Educação	60	04	
		Psicologia do Desenvolvimento	60	04	
		História da Educação	60	04	
		Metodologia da Pesquisa em Educação	60	04	
		Antropologia da Educação	60	04	
3°		Prática na Dimensão Educacional	90	02	450
		Psicologia da Aprendizagem	60	04	
		História da Educação Brasileira	60	04	
		Filosofia da Educação Contemporânea	60	04	
		Linguística	60	04	
		Língua Brasileira de Sinais	60	04	
		Política Social Brasileira	60	04	
4°		Prática na Dimensão Escolar	90	02	450
		Didática	60	04	
		Currículos e Programas	60	04	
		Avaliação Educacional	60	04	
		Alfabetização e Letramento	60	04	
		Literatura Infanto-juvenil	60	04	
		Política e Legislação Educacional Brasileira	60	04	

5º	Prática na Dimensão Docente	135	03	495
	Fund. e Métodos de Ensino da Língua Portuguesa	60	04	
	Fund. e Métodos de Ensino de Arte	60	04	
	Fund. e Métodos da Educação Especial e Educação inclusiva	60	04	
	Fund. e Métodos do Ensino da Educação Física	60	04	
	Planejamento Educacional	60	04	
	Fundamentos e Métodos da Educação Infantil			
6º	Fund. e Métodos de Ensino de Matemática	60	04	375
	Fund. e Métodos de Ensino de Geografia e História	60	04	
	Fund. e Métodos de Ensino de Ciências Naturais	60	04	
	Multimeios em Educação	60	04	
	Estágio Curricular Supervisionado – Educ. Infantil	135	03	
7º	Optativa – I	60	04	315
	Supervisão Escolar	60	04	
	Gestão Escolar	60	04	
	Est. Cur. Sup. – Séries Iniciais do Ensino Fundamental	135	03	
8º	Optativa – II	60	04	315
	Fund. e Métodos da Educação de Jovens e Adultos	60	04	
	Orientação Educacional	60	04	
	Estágio em Áreas Específicas (Gestão, Supervisão, Educação Especial, EJA e Ensino Médio).	135	03	
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	225	05	225
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC			
Curso de Licenciatura em Pedagogia		3.435	183	

Disciplinas Optativas (Núcleo Livre)

Código	Disciplinas	CH	CR
	Psicologia da Personalidade	60	04
	Educação e Movimentos Sociais	60	04
	Ética e Cidadania	60	04
	Antropologia Filosófica	60	04
	Filosofia Política	60	04
	Teoria do Conhecimento	60	04
	Gestão de Recursos Humanos	60	04
	Fundamentos e Métodos do Ensino Médio	60	04
	Educação Sexual	60	04
	Educação Indígena	60	04
	Educação do Campo	60	04

ANEXO D - Organização das disciplinas de acordo com o núcleo de formação

Núcleo	Disciplinas	CH	CR
Estudos Básicos	Filosofia	60	04
	Fundamentos Filosóficos da Educação	60	04
	Filosofia da Educação Contemporânea	60	04
	Sociologia	60	04
	Sociologia da Educação	60	04
	Política Social Brasileira	60	04
	Psicologia	60	04
	Política e Legislação Educacional Brasileira	60	04
	Metodologia Científica	60	04
	História da Educação	60	04
	História da Educação Brasileira	60	04
	Estatística em Educação	60	04
	Leitura e Produção Textual	60	04
	Antropologia da Educação	60	04

Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Didática	60	04
	Psicologia do Desenvolvimento	60	04
	Psicologia da Aprendizagem	60	04
	Avaliação da Aprendizagem	60	04
	Planejamento Educacional	60	04
	Metodologia da Pesquisa em Educação	60	04
	Multimeios em Educação	60	04
	Lingüística	60	04
	Língua Brasileira de Sinais	60	04
	Literatura Infanto-juvenil	60	04
	Fundamentos da Educação Infantil	60	04
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	60	04
	Fund. da Educação de Jovens e Adultos	60	04
	Orientação Educacional	60	04
	Currículos e Programas	60	04
	Alfabetização e Letramento	60	04
	Supervisão Escolar	60	04
	Gestão Escolar	60	04
	Fund. e Métodos do Ensino de Arte	60	04
	Fund. e Métodos do Ens. de Educação Física	60	04
Fund. e Métodos de Ens. da Língua Portuguesa	60	04	
Fund. e Métodos de Ensino de Matemática	60	04	
Fund. e Métodos de Ens. das Ciências Naturais	60	04	
Fund. e Métodos de Ens. de Geografia e História	60	04	
Estudos Integradores	Optativa I	60	04
	Optativa II	60	04
	Prática como Componente Curricular	405	09
	Estágio Curricular Supervisionado	405	09
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	225	05

ANEXO E - Relação das disciplinas ministradas pelos professores entrevistados

DISCIPLINAS	CH	CR
Alfabetização e Letramento	60	04
Avaliação da Aprendizagem	60	04
Currículos e Programas	60	04
Didática	60	04
Estagio Curricular Supervisionado	405	09
Filosofia	60	04
Filosofia da Educação Contemporânea	60	04
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60	04
Fundamentos e Métodos da Educação Especial e Educação Inclusiva	60	04
Fundamentos e Métodos de Ensino da Língua Portuguesa	60	04
Fundamentos e Métodos de Ensino de História e Geografia	60	04
Fundamentos e Métodos do Ensino de Arte	60	04
Fundamentos e Métodos do Ensino de Ciências Naturais	60	04
Fundamentos Filosóficos da Educação	60	04
História da Educação Brasileira	60	04
Metodologia Científica	60	04
Política e Legislação Educacional Brasileira	60	04
Psicologia	60	04
Psicologia da Aprendizagem	60	04
Psicologia da Personalidade	60	04
Psicologia do Desenvolvimento	60	04
Sociologia da Educação	60	04
Supervisão Escolar	60	04