



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF
CCH – CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM - PPGCL**

**PEDAGOGIA E DIVERSIDADE CULTURAL:
Diretrizes para uma nova formação**

SAMARA MOÇO AZEVEDO

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

JUNHO – 2018

**PEDAGOGIA E DIVERSIDADE CULTURAL:
Diretrizes para uma nova formação**

SAMARA MOÇO AZEVEDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bianka Pires André.

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

JUNHO – 2018

**PEDAGOGIA E DIVERSIDADE CULTURAL:
Diretrizes para uma nova formação**

SAMARA MOÇO AZEVEDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADA: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Ferreira Totti (Ecologia e Recursos Naturais – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Edimilson Antonio Mota (Educação – UFRJ)
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Giovane do Nascimento (Políticas Públicas - UERJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Bianka Pires André (Educação – UB)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos meus avós maternos Maria Leni e José Maria, e a minha mãe Ana Angélica, por terem me educado da melhor maneira possível e por terem investido em minha vida escolar, possibilitando a oportunidade de chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me conceber vida, saúde, força e resiliência para chegar até aqui.

À minha família por todo carinho, amor e apoio. Em especial, aos meus avós maternos que me criaram. Sou muito grata pela educação que me deram e por tudo que fizeram e ainda fazem por mim. E àquela que me gerou e sempre apoia minhas decisões, não medindo esforços para ajudar-me toda vez que preciso.

Agradeço a minha orientadora, por toda paciência, dedicação e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida acadêmica e pessoal. Seu apoio foi essencial para que eu chegasse até este momento. Sem você eu não teria conseguido.

Sou grata às minhas queridas e amadas amigas Alessandra da Silva, Thaís Maciel, Géssica Rangel e Camille Auatt. Muito obrigada por todo apoio, pelos risos, pelos choros, pelo incentivo e por me mostrar que sou capaz sempre que eu mesma desacreditava do meu potencial.

Agradeço aos amigos Marcos Vinicius, Fernanda Leite e Laliann Rocha aos quais conheci no Instituto Federal Fluminense, tenho um carinho mais que especial, e vou levar para toda vida.

Firmo-me grata as instituições que me receberam e as coordenações que me concederam as entrevistas e as ementas dos cursos, contribuindo para o desenvolvimento desse trabalho.

A todos os meus professores desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, obrigada! Vocês fizeram a diferença e contribuíram muito para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional!

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O desrespeito ao outro e às diferenças tem provocado significativas discussões no âmbito acadêmico e no cenário educacional. Estas têm alcançado não só a escola básica, mas também a formação dos profissionais da educação, onde tem-se refletido e buscado uma formação que contemple o multiculturalismo como política educacional, afim de valorizar e promover a diversidade cultural como realidade latente e concreta na sociedade brasileira. Assim, torna-se relevante verificar como a diversidade cultural tem sido tratada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista as demandas da sociedade, do contexto escolar e acadêmico na contemporaneidade. Nesse sentido, buscou-se analisar se a diversidade cultural tem sido tratada como tema transversal, além de identificar as disciplinas que tratam especificamente da temática. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada no momento de transição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, também foi analisado como os cursos de pedagogia vêm se adequando as mudanças exigidas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Para o alcance dos objetivos propostos, este estudo foi realizado em três instituições de ensino superior que oferecem curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade presencial, na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Palavras-Chave: Diversidade Cultural; Pedagogia; Multiculturalismo; Formação de Pedagogos.

ABSTRACT

Disrespect for the other and differences has led to significant discussions in the academic and educational settings. These have achieved not only the basic school but also the training of education professionals, where it has been reflected and sought a formation that contemplates multiculturalism as educational policy, in order to value and promote cultural diversity as a latent and concrete reality in society Brazilian. Thus, it becomes relevant to verify how cultural diversity has been treated in undergraduate courses in Pedagogy, taking into account the demands of society, school and academic context in contemporary times. In this sense, we sought to analyze whether cultural diversity has been treated as a cross-cutting theme, in addition to identifying the disciplines that deal specifically with the theme. Considering that the research was carried out at the time of transition from the National Curricular Guidelines for undergraduate courses, it was also analyzed how the pedagogy courses are being adapted to the changes required by CNE / CP Resolution 02 of 2015. To reach the objectives, this study was carried out in three institutions of higher education that offer a degree course in pedagogy, in the face-to-face modality, in the city of Campos dos Goytacazes-RJ.

Keywords: Cultural Diversity; Pedagogy; Multiculturalism; Education of Pedagogues

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL	13
1.1. O que é Cultura?	13
1.2. Diversidade Cultural: Marcos Legais e Documentos Internacionais	17
1.3. Diversidade Cultural e Educação	22
1.4. Multiculturalismo como política educacional	25
2. FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	29
2.1. O curso de pedagogia no Brasil 1939-1970	29
2.2. Trajetória das Diretrizes Educacionais 1996-2015.....	32
2.3. A formação do Pedagogo: entraves e desafios	36
2.4. Reconhecendo a Diversidade Cultural como mecanismo enriquecedor para a formação crítica do pedagogo	38
3. ANÁLISE DOS DADOS	43
3.1. Metodologia.....	43
3.1.1. Meu lugar de fala	46
3.1.2. Caminhos percorridos	47
3.2. Formação Acadêmica das Coordenadoras	48
3.3. O relacionamento das coordenadoras com a educação	49
3.4. Os cursos de pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Resoluções CNE/CP nº 01 de 2006 e nº 02 de 2015.....	50
3.5. A Diversidade Cultural nos Cursos de Pedagogia	52
3.6. Diversidade Cultural no Currículo: é possível ser um tema transversal? ...	59
3.7. Combinações necessárias para uma formação multicultural	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE	82
ANEXOS	85

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As instituições de ensino são locais onde é possível encontrar uma imensa variedade de pessoas, advindas de diferentes lugares, possuidores de diversos valores, crenças, hábitos, costumes, entre outros, culminando na diversidade cultural que constitui os ambientes de aprendizagem.

Entretanto, percebe-se que o tratamento da diversidade, ainda pode ser considerada um desafio para os profissionais da educação, uma vez que para que isso seja uma realidade, faz-se necessário sobretudo, adaptar estratégias e medidas educacionais para formar pessoas capazes de respeitar, valorizar e aceitar a diferença do outro.

Com o avanço de políticas públicas e programas governamentais que garantem a educação como um direito fundamental de todos, a diversidade cultural, antes à margem do sistema educacional, ganha maior visibilidade, tornando-se parte integrante do contexto escolar. Nesse sentido, a partir da universalização da educação, nota-se que as instituições de ensino têm acolhido cada vez mais a diversidade cultural, protagonizando um enorme cruzamento de diferenças, proporcionando a todos o contato direto com variadas culturas, concepções de mundo, etnias, crenças, sexualidade, gênero, etc.

Segundo Canen e Canen (2005, p. 21), “vivemos em sociedades marcadas pela diversidade de raças, etnias, culturas, gênero e outras características que formam as identidades dos sujeitos”. Essas características influenciam diretamente no âmbito social, econômico e cultural, fato que evidencia a necessidade de levá-las em consideração nas práticas pedagógicas.

Contudo, por mais que tais instituições estejam lidando diariamente com essa vasta diversidade cultural, de acordo com Candau (2012), elas ainda têm resistido à adoção do multiculturalismo como política afirmativa que fortalece esse novo paradigma educacional. Isso se dá porque sua prática pedagógica ao longo da história esteve, e ainda está alicerçada em padrões monoculturais e homogeneizadores.

A partir do exposto verifica-se a necessidade de analisar o modo como a diversidade cultural vem sendo tratada no ambiente de formação de pedagogos, a partir das ementas das disciplinas que constituem o curso de pedagogia e de entrevistas com as coordenadoras do curso, tendo em vista a demanda contemporânea de se formar profissionais aptos para atuarem na sociedade multicultural.

A escolha por conhecer tal realidade surgiu a partir das inquietações acerca das demandas sociais, que têm exigido dos profissionais da educação, especificamente àqueles com formação pedagógica, um maior engajamento com questões relacionadas à diversidade cultural encontrada na instituição escolar. Nessa perspectiva, tendo em vista a necessidade de uma formação que contemple o respeito e a valorização da diversidade no curso de graduação em pedagogia, uma das exigências das Resoluções CNE/CP 01/2006 e CNE/CP 02/2015, a presente pesquisa visa conhecer como esses cursos vêm tratando a questão da diversidade cultural em seus currículos.

No primeiro capítulo será abordado o conceito de cultura e de diversidade cultural, levando em consideração a importância de se trabalhar esses conceitos na formação de pedagogos, além das suas influências para construção de uma sociedade mais democrática.

No segundo capítulo será feito um breve histórico da formação de pedagogos no Brasil, perpassando às políticas públicas e os preceitos legais do contexto histórico dessa formação. Também será discutido neste capítulo os avanços, os desafios e os entraves enfrentados pelos pedagogos na busca por sua identidade profissional.

No terceiro capítulo serão tratadas as metodologias utilizadas nessa pesquisa, tendo em vista o cumprimento dos objetivos propostos durante a análise dos dados.

Ao quarto capítulo será atribuído a análise dos dados obtidos através das entrevistas com as coordenadoras e da análise das ementas dos respectivos cursos de licenciatura em pedagogia.

1. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Estamos a todo tempo sendo levados a nos comunicar e nos relacionar com o outro e isso, conseqüentemente, nos leva a conhecer e a interagir com o diferente, com a diversidade. Desde o momento em que começamos a interagir com outras pessoas, entramos em contato direto com uma imensa diversidade de hábitos, costumes, crenças, etc. e esse processo se faz presente durante toda a vida.

Sendo assim, faz-se necessário que desde criança os indivíduos compreendam a importância de se respeitar “o diferente”, e perceber o quão rico pode ser a troca entre pessoas advindas de realidades sociais e culturais diversas. É nesse sentido que a formação de pedagogos se torna de suma relevância, uma vez que são esses profissionais que irão lidar diretamente com os anos iniciais de escolarização e com isso, podem oferecer aos seus alunos uma formação crítica voltada para o respeito à diversidade e para a construção cultura de paz nas escolas.

Neste capítulo será abordado o conceito de cultura, a importância de se ter ambientes favoráveis para a construção do respeito à diversidade cultural como base para uma formação crítica e para uma sociedade mais justa e democrática.

1.1. O que é Cultura?

Conceituar cultura pode parecer algo simples, mas ao refletir sobre a temática, percebe-se que durante anos o termo passou por inúmeros desdobramentos teóricos por parte dos sociólogos que buscavam a gênese do conceito. Desde a antiguidade, várias foram as tentativas de responder “O que é Cultura?”. De acordo com Larraia (1986), foram comuns investidas afim de explicar as diferenças de comportamento entre os homens a partir de variações ambientais, genéticas e geográficas. No entanto, com o avanço dos estudos acerca do assunto, foram detectados por meio de dados científicos que não

existiam correlação significativa entre o ambiente, a carga genética, os aspectos geográficos e os comportamentos culturais. Dessa forma, os dados científicos “nos informam, pelo contrário, que essas diferenças se explicam, antes de tudo, pela história cultural de cada grupo” (LARRAIA, 1986, p. 18).

Ainda de acordo com Larraia (1986), o conceito de cultura tal como é utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917). Para Tylor, a cultura tomada “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” (LARRAIA, 1986, p. 25). Isso significa que o comportamento de um indivíduo depende de um aprendizado que se dá no convívio com o outro, esse processo é chamado de endoculturação. E para Larraia (1986), o único fato que difere os homens de outros animais é porque possuímos cultura.

A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com as próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem gnelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARRAIA, 1986, p. 24).

Claude Lévi-Strauss, considera que a cultura surgiu no momento que o homem convencionou a primeira norma, ou seja, a primeira regra de convivência (LARRAIA, 1986). Desse modo, pode-se perceber o quanto a cultura se faz presente na vida humana e o quanto ela pode influenciar e determinar atitudes e até mesmo a personalidade do indivíduo.

Os comportamentos não são biologicamente e nem geograficamente determinados. Tais heranças em nada tem a ver com as ações e os pensamentos humanos, as atitudes individuais dependem inteiramente de um processo de aprendizado que se dá por meio da comunicação e da troca. Nessa perspectiva, Larraia (1986) afirma que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um

gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARRAIA, 1986, p. 45).

Em consonância com Larraia (1986), Hall (1997) defende que o ser humano utiliza um complexo e variado sistema de significados para organizar, regular e codificar suas condutas. Esses sistemas dão sentido às ações e permitem interpretar significativamente às ações alheias. Sendo assim, eles constituem nossas culturas, contribuindo para assegurar que toda ação social é cultural. Dito isto, tendo em vista que os aspectos sociais, históricos e culturais estão intrinsicamente interligados, nesta pesquisa, concebe-se que um aspecto não pode ser analisado sem levar em consideração as influências dos outros dois.

A cultura é inerente ao ser humano, sendo elemento primordial que define a sua *práxis*. Nesse sentido, de acordo com Bauman (2012, p. 16),

Sem a cultura, nem as personalidades humanas, nem nossos sistemas sociais seriam possíveis – eles são possíveis apenas em coordenação mútua, e a cultura é precisamente o sistema de ideias ou crenças, de símbolos expressivos e orientações de valor, que garante a perpetuidade dessa coordenação.

A cultura pode ser considerada também uma prática social, tendo em vista que é a partir dela que o indivíduo age, intervém e atua na sociedade. Nesse interim, o autor reitera que

A cultura é o posto de abastecimento do sistema social; ao penetrar nos “sistemas de personalidade”, no curso dos esforços de manutenção de padrões (ou seja, sendo “internalizada” no processo de “socialização”), ela garante a “identidade consigo mesmo” do sistema ao longo do tempo – “mantém a sociedade funcionando” em sua forma distintamente reconhecível (BAUMAN, 2012, p. 17).

Vale ressaltar que para que haja cultura, faz-se necessário o desenvolvimento de um sistema comunicacional consistente que permita sua disseminação de geração em geração. Assim, a comunicação é considerada um processo cultural e a linguagem humana um produto da cultura. No entanto, não existiria cultura se o homem não houvesse desenvolvido um sistema articulado de comunicação (LARRAIA, 1986).

Ao abordar a cultura, não se pode deixar de levar em consideração que a diversidade de povos originou uma infinidade de culturas que possuem cón-

gos, sistemas, organizações (econômicas, políticas e religiosas) e padrões de comportamento próprios. Grande parte dos sistemas culturais se originaram por meio de cópias de outros sistemas culturais. Esses empréstimos culturais a antropologia denomina difusão (LARRAIA, 1986). Em consonância com Larraia (1986), Hall (1997, p. 13) afirma que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas - sua própria cultura”. Contudo, a cultura é um processo acumulativo. Com isso, o homem pode adquirir características de uma nova cultura sem necessariamente perder a característica de uma cultura anterior, fazendo jus a seu caráter acumulativo.

Destaca-se que é essencial reconhecer que a cultura não pode mais ser estudada como uma variável secundária e sem importância. Ela tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo do ser humano, ou seja, àquela que influencia e/ou determina sua *práxis*. Nesse sentido, Hall (1997) afirma que:

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia [...]. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. [...] Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tornado elementos mediadores em muitos outros processos (HALL, 1997, p. 2).

A cultura possui um caráter dinâmico e está em constante transformação, ou seja, ela é viva. Isso se torna possível porque o homem é um ser mutável e a cultura é parte inerente a ele, dessa forma, ela vai mudando com o passar dos anos se adequando de acordo com as necessidades das comunidades que a regem e por ela é condicionada.

Apesar de toda teoria existente sobre cultura e defendida pelos autores acima citados, percebe-se que existem muitas questões que ainda merecem maior atenção e devem ser estudadas e esclarecidas no que tange a conceituação de cultura. Desse modo, Larraia (1986, p. 63) revela que “a discussão não terminou - continua ainda -, e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”.

Nessa perspectiva, o entendimento sobre cultura é algo que está em constante evolução, assim como a própria cultura e a própria espécie humana.

Todavia, por meio das contribuições de autores como Larraia (1986), Hall (1997) e Bauman (2012), pode-se compreender que a cultura é intrínseca ao ser humano; é dinâmica; se perpetua por meio da comunicação; é imprescindível para a compreensão dos modos de agir e de pensar dos indivíduos; é aprendida e não determinada genética, ambiental ou geograficamente; e cada comunidade possui características que lhes são próprias (padrões culturais).

1.2. Diversidade Cultural: Marcos Legais e Documentos Internacionais

A troca entre os vários povos, intensificada recentemente pela globalização, colaborou para a construção de sociedades diversificadas religiosamente, culturalmente, socialmente, etnicamente, racialmente e economicamente. Assim, pode-se dizer que a diversidade é o produto de heranças culturais, econômicas, sociais e históricas passadas de geração em geração.

De acordo com a etimologia, a palavra diversidade deriva do latim *diversitas, ātis* e significa variedade, multiplicidade, diferença. Conforme visto anteriormente, cultura é o conjunto de normas, regras, ensinamentos, conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e hábitos adquiridos pelo homem e perpetuado de geração em geração. Dessa forma, diversidade cultural nada mais é do que a variedade existente na forma de viver, expressar e reconhecer tudo aquilo que compreende a cultura de uma comunidade.

Sendo assim, neste trabalho, entende-se por diversidade cultural as diferentes crenças e regras que permeiam o entendimento e as atitudes em relação a gênero, sexualidade, etnia, religião, classes sociais, necessidades especiais e até mesmo as diferenças físicas que se fazem presente no cotidiano escolar. Conforme assegura o antropólogo americano Alfred Kroeber, o homem pode ser considerado um ser predominantemente cultural devido à grande variedade de maneiras de realizar uma mesma função, ou seja, é o modo diferenciado de fazer o mesmo que faz com que o homem seja considerado cultural (LARRAIA, 1986).

Nas últimas décadas, as discussões acerca da diversidade cultural têm se intensificado em âmbito nacional e internacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 4) inaugura esse cenário de discussões, afirmando que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. O referido documento ainda reitera que “toda pessoa tem a capacidade para gozar seus direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração independentemente de sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, ou mesmo qualquer outra condição” (ONU, 1948, p. 5).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), todos têm o direito de interagir livremente na vida cultural da comunidade, de desfrutar das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios, pois os direitos econômicos, sociais e culturais são indispensáveis à dignidade e ao desenvolvimento da personalidade humana.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, os debates acerca da cultura ganham destaque e visibilidade nacional, uma vez que a Constituição dedica seu artigo 215 para tratar especificamente do assunto. Com isso, a Carta Magna se torna um marco legal de suma relevância para a reafirmação da cultura como direito, além da garantia do acesso, valorização e difusão da mesma (BRASIL, 1988).

Desde então, discussões como essas vêm ganhando cada vez mais visibilidade e espaço nos campos políticos e acadêmicos. No ano de 2001, o Ministério da Cultura promoveu em Durban – África do Sul, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que culminou na Declaração e no Programa de Ação que tem por objetivo beneficiar, principalmente as vítimas de discriminação, racismo, intolerância e xenofobia.

Para a Conferência Mundial, a

[...] diversidade cultural é um valioso elemento para o avanço e bem-estar da humanidade como um todo, e que deve ser valorizada, desfrutada, genuinamente aceita e adotada como característica permanente de enriquecimento de nossas sociedades (BRASIL, 2001, p. 6).

Desse modo, levando-se em consideração a diversidade cultural como mecanismo de enriquecimento social, pode-se afirmar que a promoção da diversidade é capaz de contribuir para a erradicação de preconceitos, para a constituição de uma cultura de paz e de uma sociedade mais democrática.

No ano seguinte, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) retoma o debate por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural em que defende que a diversidade é a fonte do desenvolvimento, da criatividade e da capacidade de reinvenção a cada dia (UNESCO, 2002).

O documento (UNESCO, 2002), afirma que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, são melhores garantias para a paz e a segurança internacional. Nesse interim, ainda de acordo com a Declaração, “o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, [...] cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações” (UNESCO, 2002, p. 2).

A UNESCO ainda reconhece que:

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública (UNESCO, 2002, p. 3).

Portanto, pode-se compreender a garantia do respeito à diversidade cultural como imperativo ético, indissociável do respeito à dignidade humana. Sendo assim, a defesa da diversidade cultural implica no compromisso de acolher os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em especial das pessoas pertencentes a grupos sociais minoritários. Cabe ressaltar que visto dessa forma, entende-se os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos (UNESCO, 2002).

No entanto, mesmo com toda discussão acerca da diversidade cultural, percebe-se que por longos anos ela encontra-se distante da efetivação plena do respeito e de sua valorização por parte dos sujeitos. Isso se explica pelo baixo grau de instrução das pessoas e pela dificuldade de acesso à informação que por muito tempo se fez presente no Brasil. Nesse contexto, os cidadãos, muitas vezes, não compreendiam os seus direitos e por isso não os reivindicavam.

Para André e Guimarães (2014, p. 64),

O tratamento ao que é diferente, seja pela cor, pela religião, pelo gênero, pela deficiência física, ou por qualquer outro motivo, cria uma atmosfera social pesada, conflitiva e acaba por afastar os grupos culturais, e, fomentar ainda mais a ideia de superioridade entre os indivíduos. Superioridade esta que não existe a não ser na cabeça de quem pensa que domina.

Para entender sobre esse imaginário de superioridade latente no ser humano, basta voltar o olhar para a nossa herança cultural e compreender que

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceito pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante (LARRAIA, 1986, p. 67).

Nesse sentido, evidencia-se que a cultura condiciona o comportamento e o pensamento humano. O fato de o homem enxergar o mundo através de sua cultura tem como resultado o tendenciar a levar em consideração o seu modo de vida como mais correto e mais natural. Essa tendência é denominada etnocentrismo, e é ela a responsável pela ocorrência de diversos conflitos sociais (LARRAIA, 1986).

A partir do que foi dito, torna-se relevante salientar que o convívio na diversidade nem sempre é harmônico e permeado pelo respeito mútuo. Ao contrário disso, as diferenças são, em sua maioria, conflitivas, uma vez que em geral são negadas, subordinadas ou silenciadas, por não atenderem aos padrões socialmente aceitos por uma maioria, em geral de cunho eurocêntrico. Conforme ressalta Larraia (1986, p. 99),

[...] as mudanças de costumes são bastante comuns. Entretanto, elas não ocorrem com a tranquilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace

de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretende substituí-los por novos procedimentos.

Sendo assim, pode-se constatar que as transformações acontecem por meio de lutas sociais, suscitadas nem sempre (ou quase nunca) de maneira pacífica e harmoniosa. Contudo, mesmo diante da possibilidade de conflitos, faz-se necessário lutar pelo direito não somente a igualdade, mas também a diferença, pois conforme afirma Santos (2010, p. 316) “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Em consonância com Santos (2010), o Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2009), estabelece em sua décima diretriz a “garantia da igualdade na diversidade”. Em função disso, torna-se evidente a impossibilidade de tratar de diversidade sem abordar a questão da diferença, uma vez que para que exista diversidade é necessário que exista diferença e vice-versa. De acordo com Woodward (2014, p. 50-51),

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como "outros" ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora...

A partir do que foi dito, nota-se que apesar do significativo avanço das discussões sobre a diversidade cultural, das políticas públicas de valorização da diferença, da disseminação e facilidade de acesso à informação, da tomada de consciência e do crescente empoderamento de grande parcela de grupos minoritários da população, a diversidade cultural ainda é pouco valorizada, tendo em vista seu potencial de enriquecimento histórico e social.

Desse modo, percebe-se que só leis, decretos e documentos internacionais não são suficientes para a garantia da valorização da diversidade cultural. Mais que isso, faz-se necessário uma mudança de atitude frente à diversidade, ou seja, dever-se-ia encontrar e usar outros mecanismos que não apenas os

mandatórios para garantir e assegurar a todas as pessoas a valorização e o respeito às suas diferenças. Necessitaria, pois, de uma maior tomada de consciência crítica.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de mudanças de paradigmas. No entanto, para que isso aconteça, é preciso cultivar o respeito à diversidade cultural e a desmistificação de preconceitos enraizados por longos anos na sociedade brasileira, que devido a sua constituição histórica de base exploratória e escravista, tende a valorização de determinadas culturas, em detrimento de outras. Isso pode se dá por meio da criação de ambientes favoráveis à igualdade de oportunidades para todos, a começar pela educação que é a base para o desenvolvimento de uma nação.

1.3. Diversidade Cultural e Educação

A universalização da educação tem proporcionado significativas transformações no ambiente escolar. Estas têm demandado novos desafios aos profissionais da área, exigindo dos mesmos uma formação inicial e continuada que contemple a diversidade cultural a fim de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os discentes.

Ressalta-se que nesse contexto de transformações, deve haver cada vez mais um maior investimento na formação dos profissionais da educação com o objetivo de tentar minimizar a fragilidade, a limitação e as dificuldades que as instituições de ensino têm demonstrado quanto ao acolhimento da diversidade e a promoção da garantia de iguais condições de acesso e permanência de todos à educação, adotando políticas e práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas.

Segundo Gadotti (1992), o índice de evasão escolar tem sido cada vez mais alarmante, devido às necessidades dos novos tempos, vale ressaltar que o desinteresse e desprazer em estar no ambiente escolar também têm sido muito preocupantes. Contudo, as respostas dadas pelos governantes supõem uma compreensão de que o “problema” se encontra no aluno, ou seja, na sua

origem econômica, social, dentre outras. Com isso, os governantes e as escolas isentam-se de sua responsabilidade nesse processo e procura

[...] corrigir “defeitos” da demanda escolar, sem questionar a si mesma. Ela tentaria promover a igualdade de chances, facilitando a ascensão escolar aos “menos favorecidos”, por meio de mecanismos formais e burocráticos, permitindo a reprovação apenas em algumas séries ou fazendo que a criança permaneça o maior tempo possível na escola (GADOTTI, 1992, p. 19).

De acordo com Saviani (2010), o cenário educacional pós-moderno tem demandado uma mudança de paradigma que por vezes é esmagada pela necessidade de cumprimento dos currículos mínimos, fato que contribui para a exclusão e o não atendimento às diversidades.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo crítico visa contribuir na tentativa de atendimento à diversidade cultural, ao sugerir que os educadores e trabalhadores culturais levistem a questão da "diferença" de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos "centrismos", ou seja, eles não devem se deixar seduzir pelo romantismo do conservadorismo que acredita no agrupamento das diferenças em eixos classificatórios.

[...] as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as (CANDAUI, 2013, p. 18).

Nessa direção, o Decreto Nº 7.037/09 colabora para a tentativa de superar essa questão, ao evidenciar que

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2009, p. 50).

Para viabilizar essa mudança de mentalidade, o decreto defende que deve-se adequar o currículo escolar, incluindo conteúdos que valorizem as diversidades, além de ampliar programas de cultura que tenham por finalidade planejar e implementar políticas públicas para a proteção e promoção da diversidade cultural brasileira, tendo em vista a afirmação da diversidade como me-

canismo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2009).

Libâneo (2011, p. 9), aponta que

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade.

Para Libâneo (2011), no mundo globalizado, torna-se imprescindível que os alunos sejam preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Considerando isso, para que esse fato se concretize,

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação em massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola [...] às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, [...] reconhecimento das diferenças [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 9-10).

Assim, para garantir à educação para todos conforme assegura a Constituição Federal (BRASIL, 1988), torna-se imprescindível a qualificação dos profissionais da educação para atuarem neste novo cenário educacional de maneira efetiva, acolhendo às diversidades (culturais, sociais, econômicas, dentre outras) presentes nas instituições de ensino, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo, uma vez que a diferença é inerente ao ser humano.

1.4. Multiculturalismo como política educacional

O avanço das políticas públicas e das ações afirmativas de acesso à educação, como a política de cotas, trazem consigo muitas possibilidades de estudos e pesquisas nas universidades no que tange ao multiculturalismo. No entanto, mesmo existindo atualmente uma consciência universal mais forte acerca do direito ao respeito à diversidade, percebe-se que “estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo” (CANDAUI et al., 2013, p. 33).

A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidades de construir uma sociedade mais democrática e justa (CANDAUI et al., 2013, p. 33).

Nesse interim, Giroux (2003) ressalta a importância de confrontar as relações entre currículo, cultura e poder no ensino superior, afim de se conquistar uma política educacional que contemple as minorias, por vezes, marginalizadas nas instituições de ensino. Para ele, os multiculturalistas críticos

questionam as categorias fundamentais que estabelecem os cânones das grandes obras, a divisão entre cultura “superior” e “inferior” e o conhecimento, supostamente “objetivo”, que marca as exclusões dentro e entre várias disciplinas. De maneira semelhante, eles travaram duras batalhas para estabelecer programas acadêmicos que abordassem os interesses de diversos grupos, incluindo os estudos sob a ótica das mulheres, estudos latinos e programas de gays e de lésbicas (GIROUX, 2003, p. 75).

Desse modo, percebe-se que o multiculturalismo além de desafiar o conteúdo dos currículos, ele confrontar com sucesso a distribuição institucional do poder no ensino superior, que foi expandido pelas ações afirmativas e por outros programas que possibilitaram que os estudantes de minorias tenham acesso ao Ensino Superior (GIROUX, 2003).

Assim como o currículo, o multiculturalismo não pode ser compreendido separado das relações de poder que permeiam a sociedade. Ao longo dos anos o multiculturalismo ganhou força e tornou-se um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, que por muito tempo não tive-

ram suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2016).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o multiculturalismo representa atualmente um importante instrumento de luta política, pois

[...] transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra (SILVA, 2016, p. 86).

Para Freire (1980, p. 38) cultura "é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de [homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]". Desta forma, a cultura é concebida como eixo central na compreensão do processo educacional e a educação é considerada como uma ação cultural, sendo capaz de criar cultura, formar culturalmente os diferentes sujeitos sociais e democratizar a sociedade (CANDAU et al., 2013).

Sendo assim, não se pode pensar em educação sem levar em conta os contextos sociais e culturais de produção de poder. Não há a possibilidade de adoção de um currículo que não traga questões relacionadas as lutas por direitos fundamentais e a resistência de grupos sociais contra os massacres financiados e orquestrados pelas elites contra àqueles que não atendem aos padrões instituídos como socialmente aceitos.

A cultura e o poder regem as questões de identidade e de diferença no ensino superior (GIROUX, 2003). Desse modo, uma política educacional que vise contemplar a diversidade cultural presentes nas instituições de ensino dever-se-ia levar a sério a relação entre a cultura e o poder, "e as implicações que este tem para conectar o trabalho dentro da universidade com as lutas mais amplas que ocorrem na sociedade, destituindo a supremacia dos modelos centristas de administração da diversidade" (GIROUX, 2003, p. 78).

Segundo Candau (2013), o reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da educação pautada no multiculturalismo é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social.

Sendo assim, os cursos de pedagogia deveriam desenvolver nos alunos habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social (CANDAU et al., 2013). Isso possibilitaria “o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir a democracia” (CANDAU et al., 2013, p. 40).

Considerando o que foi dito, compreende-se que se cada turma de pedagogia formar pessoas aptas para atuarem na diversidade cultural, valorizando-a em suas instituições, a curto e médio prazo é provável que tenhamos uma base empoderada que crescerá com habilidade crítica para reivindicar seus direitos e construir uma sociedade democrática.

Uma educação pautada no multiculturalismo como política educacional exige que os professores que atuam na formação de pedagogos conheçam e saibam lidar de maneira crítica e consciente (desconstruindo e desnaturalizando estereótipos e padrões excludentes, lutando contra todas as formas de desigualdades existentes na sociedade e reconhecendo a diferença como elemento de construção da igualdade) com os direitos conquistados e instituídos ao longo da história do país.

Este aspecto supõe trabalhar a dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos, intimamente relacionada com as lutas de libertação de determinados grupos sociais que vivenciam na pele a violação de seus direitos. Nesse sentido, é importante perceber que as diferentes declarações, documentos e leis, internacionais e nacionais, ou os novos direitos que os processos sociais criam, em sua grande maioria surgem como resultado dessas lutas, dessas violações, e aparecem como corolário de um processo histórico determinado (CANDAU et al., 2013, p. 41).

Sendo assim, ressalta-se a importância de se trabalhar política nas instituições de ensino, principalmente a política no sentido histórico e social, afim

de pautar discussões mais amplas sobre os direitos fundamentais, tais como os Direitos Humanos.

Nesse sentido, uma formação que adote o multiculturalismo como política educacional, deve ter em mente a necessidade de relacionar questões cotidianas com fatos históricos, políticos e sociais, de modo a promover discussões e reflexões que possam mudar esse imaginário de “pré-conceitos” em relação ao outro, ao diferente¹.

¹ Entende-se por “outro” e “diferente”, todos os “atores sociais que historicamente tiveram seus direitos negados, não reconhecidos e com menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAUI, 2013, p. 152-153), tais como: negros, indígenas, mulheres, homossexuais, deficientes, pessoas com necessidades educacionais especiais, etc.

2. FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O curso de pedagogia no Brasil é marcado por diversos entraves, desafios e reformulações. Ao longo da sua trajetória, percebe-se que muitas das discussões acerca do curso estavam intimamente ligadas ao cenário político e educacional brasileiro, que por sua vez impõem ao curso uma adaptação às novas demandas.

Atualmente, a pedagogia depara-se com novas demandas educacionais, sem necessariamente ter suprido antigos desafios e demandas. Contudo, o curso vem buscando superar tais problemas, além de produzir conhecimento em relação à prática educativa e adaptar-se às novas diretrizes e necessidades da sociedade contemporânea.

Neste capítulo, visa-se apresentar um breve histórico da formação de pedagogos, abordando os desafios e as perspectivas frente a constante necessidade de adaptação e superação de problemas antigos e atuais, além de trazer reflexões acerca da identidade profissional do pedagogo.

2.1. O curso de pedagogia no Brasil 1939-1970

Embora o termo pedagogia seja utilizado desde o século XVII, foi apenas no século XIX, mais especificamente em 1939 com a fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, que no Brasil a pedagogia foi instituída enquanto curso superior. No entanto, ao longo dos setenta e nove anos de sua existência, o curso de pedagogia no país tem passado por diversos entraves, desafios e reformulações.

A pedagogia conquistou seu espaço acadêmico a partir do processo de reorganização do campo educacional desencadeado na década de 1920, quando percebeu-se a necessidade de profissionalização da atividade dos educadores (SAVIANI, 2004). Assim, como a demanda de profissionalização

exigia uma formação específica, surgiram as primeiras escolas normais para formação de professores primários.

No entanto, a partir da criação de escolas normais, elevou-se a carência de professores para as escolas normais e do ensino secundário. Esse cenário acabou por exigir a abertura de espaços para estudos pedagógicos em nível superior, fato que colaborou para originar o curso de pedagogia, intensificado posteriormente pelo movimento escolanovista.

Após extensos períodos de debates no Congresso Nacional e intensas reformas no cenário educacional o curso de pedagogia foi instituído no Brasil por meio do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. O referido Decreto (BRASIL, 1939),

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2011, p. 35).

O curso de pedagogia foi estruturado inicialmente na modalidade bacharelado e com duração de três anos. Os bacharéis em pedagogia poderiam atuar como técnicos em educação. Àqueles que desejassem exercer o magistério no curso normal e secundário deveriam cursar didática, com duração de mais um ano. Assim surgiu o modelo denominado como 3+1.

Em meio as transformações e desenvolvimento do campo educacional, o curso de pedagogia se manteve com a mesma estrutura até o ano de 1961 quando foi aprovada Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois no ano seguinte foi promulgada uma nova regulamentação para o curso por meio do Parecer 251/1962, elaborado por Valnir Chagas.

O Parecer mantém a duração de quatro anos e as modalidades bacharelado e licenciatura. Contudo, a grade curricular foi alterada, tendo em vista a flexibilidade das disciplinas. A partir do referido Parecer, as disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado, deixando de ser obrigatória esperar até o quarto ano para cursá-las.

De acordo com Saviani (2004), o currículo permaneceu com caráter generalista, sofrendo algumas alterações e delegando às instituições de nível superior a tarefa de organização e distribuição das disciplinas em suas respectivas grades curriculares.

Posteriormente, o curso de pedagogia sofreu nova regulamentação por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que institui a Reforma Universitária (BRASIL, 1968). Segundo Cruz (2011, p. 40), a referida Lei

[...] fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária. Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável, a partir de então, pelo oferecimento do Curso de Pedagogia.

Em virtude da Reforma Universitária, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer 252/69 também de autoria de Valnir Chagas. A Reforma juntamente com o Parecer ofereceu nova estrutura curricular ao curso de pedagogia que passou a ser fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas em planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Com isso, “muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência” (CRUZ, 2011, p. 50). Esse período trouxe à tona o tecnicismo devido a necessidade de formar trabalhadores qualificados para atuarem no mercado capitalista.

A década de 1970, marcada pela ditadura militar, foi cenário de propostas e tentativas de mudança das licenciaturas e da pedagogia. Entretanto, com a organização do movimento dos profissionais da educação em torno da formação docente, a estrutura do curso de pedagogia permaneceu inalterada de 1969 a 1996, vigorando nesse período o Parecer 252/69.

2.2. Trajetória das Diretrizes Educacionais 1996-2015

Ao longo dos anos, a formação de pedagogos encontra-se amparada em vasta legislação. No entanto, ao mesmo tempo, o curso passou por várias inconsistências quanto a sua identidade devido as constantes mudanças na regulamentação da educação brasileira em nível superior, fato que fragilizou a consistência do curso enquanto formação profissional.

Buscando sistematizar o sistema educacional brasileiro, promulgou-se, nos anos 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996). A LDB além de organizar a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também institui diretrizes para o Ensino Superior e destina o título VI, especificamente, à formação de profissionais da educação que devem “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996).

Em âmbito nacional, considera-se a LDB (BRASIL, 1996) um importante marco legal que impulsiona a organização da educação, principalmente no que tange o ensino básico. A partir de então, o sistema educacional brasileiro vem buscando se adequar para melhor atender as necessidades culturais, sociais e econômicas da sociedade contemporânea.

De acordo com Demo (1997), um dos problemas da referida lei é a verticalização do processo de criação das leis educacionais, uma vez que “toda Lei importante sofre, no Congresso, inevitavelmente sua marca histórica própria, sobretudo a interferência de toda sorte de interesses, muitas vezes pouco ‘educativos’” (DEMO, 1997, p. 10).

Entretanto, um passo crucial foi dado, ampliando notavelmente o que poderíamos chamar de “direito de estudar” em termos de profissionalização continuada, o que poderá repercutir, com o tempo, em melhorias socioeconômicas concretas (DEMO, 1997, p. 48).

No que tange a formação docente, a LDB introduziu a perspectiva de nível superior para os professores de educação básica, reforçando a necessidade de o profissional realizar curso de licenciatura, graduação plena, como exi-

gência mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Todavia, uma fragilidade relativa ao ensino superior, é que a maioria das instituições possuem estruturas arcaicas (DEMO, 1997), totalmente dissociadas da realidade e das necessidades da sociedade. Com isso, por mais que haja tentativa de suprir e superar tais necessidades, percebe-se que as universidades estão sempre “apagando incêndio”, ou seja, tendo em vista o impacto e a velocidade das inovações modernas e pós-modernas, pode-se notar que a universidade ainda caminha lentamente em direção a essas mudanças.

Nesse sentido, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a formação docente ganhou uma estrutura sólida e concisa. No entanto, ainda restaram muitas lacunas para serem preenchidas. A fim de superar essa problemática e reestruturar o curso de pedagogia, foi promulgada em 2002 a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A resolução (BRASIL, 2002) trouxe para formação de professores princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. O documento, ainda ressalta em seu artigo 5º inciso II: que o projeto pedagógico de cada curso levará em consideração que “o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002).

Posteriormente, no ano de 2006, foi regulamentada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para a Licenciatura em Pedagogia. O referido documento (BRASIL, 2006), modifica o foco do curso de bacharelado para licenciatura, evidenciando a docência como base da formação deste profissional, deixando claro que o objetivo principal do curso de pedagogia será a formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

Contudo, a resolução também destaca o diversificado campo de atuação do pedagogo, que não se restringe apenas à sala de aula. Desse modo, o cur-

so de licenciatura em pedagogia passa a capacitar o pedagogo para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais, conforme o artigo 4º.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para 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 e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar, que a partir da vigência da referida resolução, extingue-se as habilitações, podendo estas serem disponibilizadas pelas instituições na modalidade de pós-graduação. Permanecem vinculadas ao curso como áreas de atuação pedagógica a supervisão, administração, orientação educacional, coordenação e planejamento.

Sendo assim, para atender a esse novo formato, o curso passa a possuir uma carga horária de 3200 horas, distribuídas da seguinte maneira: I) 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II) 300 horas de estágio supervisionado; III) 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (BRASIL, 2006).

No que tange a diversidade cultural, o referido documento define que os egressos de pedagogia devem estar aptos a “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” (BRASIL, 2006, Art. 5º).

Para isso, o curso de Pedagogia contará com uma estrutura que respeitará a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, e constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades

educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL, 2006, Art. 6º).

Recentemente, a Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi considerada discussão prioritária no meio acadêmico, tendo em vista suas novas colocações no que diz respeito aos cursos de licenciatura. A nova resolução (BRASIL, 2015), assim como a Resolução CNE/CP 02/2002, volta a abarcar todos os cursos de licenciatura e acaba por não considerar as especificidades do curso de pedagogia, uma vez que não considera a sua vasta habilitação em relação as demais licenciaturas, fato que compromete e fragiliza mais uma vez a formação do pedagogo.

As Diretrizes (BRASIL, 2015), mantém o mesmo total de carga horária definido anteriormente, mas altera sua distribuição ficando da seguinte forma: I) 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II) 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado; III) pelo menos 2200 horas dedicadas às atividades formativas; IV) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Em relação ao tratamento da diversidade cultural, a Resolução (BRASIL, 2015) ressalta que os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, devem perpassar: o compromisso com projeto social, político e ético, contribuindo para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atentando ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. Além disso, deve ter as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, Art. 5º).

O referido documento (BRASIL, 2015), também destaca a docência como base para processo formativo do pedagogo, tendo em vista seu caráter generalista que abrange todas as licenciaturas sem levar em consideração as especificidades do curso de pedagogia que forma profissionais para atuarem dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se que a identidade do pedagogo ao longo dos anos assim como a do curso de pedagogia, tem encontrado dificuldades para se definir, tendo em vista seu vasto campo de atuação e a velocidade das transformações sociais que impõe aos cursos novos desafios. Em meio a entraves e reformulações, a pedagogia vem resistindo e tentando definir sua identidade, além de delimitar seu campo de atuação.

2.3. A formação do Pedagogo: entraves e desafios

A história da formação de pedagogos no Brasil é marcada por intensos debates em torno de seu campo de atuação e sua abrangência. Observa-se que essa dificuldade em delimitar as habilitações pedagógicas decorre, principalmente devido as transformações no cenário político educacional brasileiro, que impuseram aos cursos de pedagogia mudanças significativas em sua organização e em seu currículo, visando atender as transformações sociais latentes.

No contexto contemporâneo, os cursos de licenciatura em pedagogia vêm tentando se adequar às novas demandas sociais e educacionais, sem se distanciar de antigas problemáticas que se encontram arraigadas no âmago da formação. Nesse sentido, deve-se buscar construir saberes relativos à prática educativa, seja para atuação na sala de aula ou fora dela nas acomodações de instituições de ensino.

Por meio da trajetória das Diretrizes Curriculares que regulamentam os cursos de pedagogia no país, percebe-se a adoção de uma grande quantidade de disciplinas que visam atender as demandas sociais contemporâneas e ao mesmo tempo preencher as lacunas que surgiram com a extinção das habilita-

ções nas áreas de orientação educacional, gestão escolar, educação especial, dentre outras.

Nesse contexto, emerge-se um considerável risco de o curso de pedagogia proporcionar ao educando uma formação de caráter generalista e superficial, que por certo acarretará numa atuação frágil e despreparada para o enfrentamento das demandas sociais e culturais encontradas no ambiente escolar.

Cabe ressaltar, que a base legal e os documentos que normatizam e direcionam a formação de pedagogos acaba por ser pouco explorada, devido ao prazo de sua vigência e principalmente por conta da rápida mutabilidade, fato que dificulta o processo de adaptação às novas normas e diretrizes, contribuindo para a manutenção de antigos dilemas e o surgimento de novos desafios.

Dessa forma, não se pode esperar que a reformulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de pedagogia, possibilite bons resultados a curto e médio prazo, uma vez que uma adequação eficaz demanda tempo e empenho da comunidade acadêmica de cada instituição de ensino superior. Nesse sentido, percebe-se que quando as universidades assumem o protagonismo na reformulação do curso (propondo mudanças que atendam às necessidades impostas pela legislação) e alcançam seu objetivo, ao final as mudanças aparentam estar defasadas e precisando de uma nova reformulação, seja por conta das transformações internas institucionais (alunos e/ou organização do curso) ou externas (diretrizes legais).

Nessa direção, faz-se necessário que o curso de pedagogia seja pensado pelo Conselho Nacional de Educação de modo que eles levem em consideração as suas especificidades (que não se fazem presente em outros cursos de licenciatura) durante a elaboração das diretrizes para a formação de pedagogos. Esse processo de transformação deveria ser mais democrático, dinâmico, participativo e conseqüentemente, menos verticalizado. A comunidade acadêmica necessita dialogar, inovar, planejar e adotar ações transformadoras que viabilizem a formação teórico-prática de pedagogos que os preparem para suas habilitações sem direcionar os discentes para a prática docente.

Dessa forma, almeja-se que o curso de pedagogia garanta aos alunos uma formação que contemple todas as áreas de atuação do pedagogo, proporcionando ao educando uma preparação de qualidade que possibilite sua atuação em todas as esferas que necessitem de trabalho pedagógico. Para isso, torna-se imprescindível um processo de transformação acadêmica, em que as universidades reflitam e discutam sobre a organização de seus cursos de pedagogia e as lacunas a serem preenchidas para posteriormente buscarem junto ao Conselho Nacional de Educação, reformulações e diretrizes mais coerentes com a realidade do curso.

Vale enfatizar que não existem modelos ou padrões a serem replicados em grande escala no que diz respeito ao curso de pedagogia, mas, sim, diretrizes e metas a serem perseguidas, desenvolvidas e inovadas, a fim de consolidar uma formação inicial/continuada que atenda as demandas dos alunos de pedagogia e das escolas contemporâneas e seus protagonistas.

2.4. Reconhecendo a Diversidade Cultural como mecanismo enriquecedor para a formação crítica do pedagogo

É fato inegável que todos os indivíduos partilham da capacidade de se diferenciar um dos outros e de viver e experienciar essa diversidade das formas mais variadas possíveis, por meio da imersão nas mais diferentes culturas. Portanto, ao mesmo tempo que separa, o que une esses indivíduos são as suas diferenças, e elas são determinadas pela cultura que os circundam.

Toda cultura é uma construção histórica e social. Os hábitos, costumes, maneiras de agir, sentir, viver e até mesmo de morrer são culturalmente estabelecidos. Desse modo, ela é construção histórica porque varia de uma época para outra e é social porque é partilhada por um grupo (LARRAIA, 1986).

Sendo algo tão inerente ao ser humano, como pode ela ser tão desprezada durante a formação acadêmica e escolar? Conforme afirma Larraia (1986), a cultura tende a condicionar o sujeito a reagir de maneira depreciativa aos padrões que se destoam dos socialmente aceitos, favorecendo a propensão de considerar o seu modo de ver e viver o mais correto.

Sendo assim, pode-se compreender o etnocentrismo como fator determinante para a desvalorização da diversidade cultural durante a formação acadêmica e escolar, tendo em vista a verticalização do sistema educacional que é regido por pessoas, por vezes, distantes do contexto educacional e que possuem uma predileção à contemplarem uma visão de mundo baseada no eurocentrismo.

Em contraposição a essa prática educacional imposta de cima para baixo, Sacristán (2002, p. 23) ressalta que no meio educacional “a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Ou seja, a prática educacional, ao reconhecer a diversidade e dela se apropriar, tem a oportunidade de enriquecer seu leque de experiências e possibilitar uma *práxis* educativa voltada para desmistificação e erradicação de preconceitos, além de possibilitar a compreensão de que “a diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização”.

Corroborando com a ideia de Sacristán (2002), Libâneo (2011, p. 10-11) declara que:

[...] diante da crise de princípios e valores [...] é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Nesse sentido, sendo as instituições de ensino ferramenta necessária para construção de uma sociedade democrática (LIBÂNEO, 2011), nada mais justo de que seu objetivo seja: tornar reconhecida e valorizada a diversidade cultural como condição humana e favorecedora da aprendizagem. Além disso, deve-se dar ênfase sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis para a formação de cidadãos que possuam autonomia educacional e social. Enfim, para que busquem o direito de ser reconhecido como diferente em equidade de direitos, ou seja, oportunidades diferentes para necessidades diferentes, possibilitando que todos alcancem o objetivo final que é a aprendizagem.

Para Beyer (2006, p. 73),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

No entanto, o sistema educacional tem se deparado com uma grande dificuldade ao implementar a diversidade cultural como eixo essencial para a formação cidadã do sujeito e como tema transversal à aprendizagem. Emilia Ferreiro (2001) ao abordar sobre os entraves da escola do século XX, afirma que a problemática principal diz respeito aos traços históricos que a educação carrega consigo desde suas primeiras formulações. Atualmente, no século XXI, percebe-se que as preocupações permanecem iguais e até mesmo aumentam à medida que os problemas insistem em perdurar.

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (FERREIRO, 2001, p. 6).

Vale ressaltar também que as questões referentes às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais não foram por muito tempo focalizadas pelas instituições de ensino ou foram tratadas de modo secundário e pouco aprofundado, fato que influencia diretamente na não valorização da diversidade cultural por parte do sistema educacional. Todavia, as reflexões “relativas às diferenças culturais vêm adquirindo hoje particular visibilidade, sendo promovidas por diversos movimentos sociais [...]” (CANDAU, et al. 2013, p. 141).

Percebe-se dessa forma, que a ênfase dada a igualdade, por vezes, culminou no silenciamento ou negação das diferenças. De acordo com Candau et al. (2013, p. 143), “para alguns autores, a construção da democracia supõe colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, superar ou

relativizar as diferenças”. Essa afirmativa condiz com a ideia defendida por Larraia (1986) ao tratar sobre o conceito de cultura.

Entretanto, visto que o respeito à diversidade cultural ainda é uma meta a ser atingida, os profissionais da educação, em especial os professores podem e devem fazer de suas salas de aula ambientes propícios para discussão e reflexão sobre o assunto, buscando alcançar uma formação que tenha por princípio os direitos fundamentais e a superação de desigualdades e preconceitos. Nessa direção, Luckesi (2011, p. 219) assegura ser a sala de aula uma esfera de aprendizagem onde pode-se investir.

Nela, nós podemos fazer a diferença por um ideário revolucionário, que tem como objetivo a formação de um educando que tenha posse de si e, com isso, recursos para exigir seu lugar com dignidade e satisfatoriedade na vida e sociedade (LUCKESI, 2011, p. 219).

Fazer da sala de aula um ambiente favorável à discussões e reflexões sobre a diversidade cultural e a realidade do aluno propicia ao educando que ele se reconheça e se sinta pertencente àquele lugar. Isso é de suma importância para sucesso no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, mais do que mostrar problemas, faz-se necessário buscar alternativas para garantir a efetiva transversalidade da diversidade cultural no contexto educacional.

Conforme afirma Luckesi (2011), se os profissionais da educação e a sociedade possuem a pretensão de mudança de paradigmas no que tange a educação, não basta apenas condenar e depreciar as atitudes e os insucessos do sistema, uma vez que

Assumir uma crítica socioeconômica sobre a escola no país e seus resultados é profundamente importante para sabermos onde estamos, mas é insuficiente para o investimento numa mudança. [...]. Identificar problemas é mais fácil do que produzir soluções; o primeiro exige análises e falas, o segundo exige ações práticas efetivas (LUCKESI, 2011, p. 219).

Nessa perspectiva, entende-se então, que uma revisão do projeto político pedagógico dos cursos de formação de professores e das instituições de educação básica se faz oportuno para que estes se inspirem na base normativa que fundamenta a diversidade cultural como fonte inesgotável de enriquecimento social, conforme os documentos legais supracitados. Para que esse

processo se realize de maneira satisfatória, é primordial que participem desse processo de revisão do PPP: técnicos, docentes, discentes, gestores, pedagogos, família, profissionais do atendimento educacional especializado e comunidade em geral. Espera-se ainda que a diversidade cultural não esteja limitada às disciplinas específicas, mas seja proposta transversal em todo processo formativo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados que serão apresentados a seguir foram obtidos a partir da entrevista com as coordenadoras e análise das ementas dos cursos de Pedagogia. Participaram das entrevistas 3 coordenadoras que representaram uma instituição pública, uma privada e um centro universitário sem finalidade lucrativa. Ressalta-se que a análise realizada não possui o objetivo de comparar as instituições, mas de mostrar o que e como cada uma tem feito, de acordo com suas especificidades administrativas, para atender a diversidade cultural nos cursos de licenciatura em pedagogia. Vale destacar que esse tipo de comparação torna-se inviável, uma vez que cada instituição pertence a uma realidade administrativa, política e financeira diferente.

Torna-se relevante destacar que cada entrevista foi analisada buscando relacioná-la às ementas de seu respectivo curso, para que fosse possível confrontar o discurso institucional com a realidade vivenciada intramuros.

Sendo assim, será exposto aqui os resultados obtidos nessa pesquisa, que teve por objetivo verificar como a diversidade cultural tem sido tratada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista as demandas da sociedade, do contexto escolar e acadêmico na contemporaneidade.

3.1. Metodologia

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas todas as instituições (públicas e privadas) da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ que ofereciam curso de pedagogia na modalidade presencial. No entanto, dentre as cinco instituições contatadas, apenas três se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

Nesse contexto, a presente pesquisa visou verificar como a diversidade cultural tem sido tratada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista as demandas da sociedade, do contexto escolar e acadêmico na contemporaneidade. Para isso foram realizadas entrevistas com a coordenação do

curso de pedagogia de cada instituição e análise das ementas dos respectivos cursos.

A decisão por entrevistar a coordenação se deu pelo fato dela ser a responsável, ou seja, a pessoa que representa o curso, e também por ela está em constante diálogo tanto com os professores quanto com os alunos, sendo a mediadora das questões relacionadas ao curso.

Para escolha do tema desta pesquisa, consideraram-se as recentes mudanças e adequações impostas aos cursos de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Nessa perspectiva, tendo em vista a necessidade de uma formação que contemple e promova o respeito a diversidade cultural, buscou-se verificar como as instituições de ensino superior vem se adequando a essa demanda de mudanças, uma vez que tanto a nova diretriz que versa sobre todos os cursos de licenciatura quanto a Resolução CNE/CP 01/2006 que institui diretrizes apenas para os cursos de pedagogia, contemplam em seus textos normativo que o egresso de pedagogia deve estar apto para lidar com a diversidade que irá encontrar no âmbito educacional.

A partir deste paradigma de formação, levantaram-se algumas questões relacionadas à formação inicial dos pedagogos, tais como: Quais conhecimentos e práticas fundamentam esta formação? O processo formativo condiz com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais? A diversidade cultural está sendo contemplada na base curricular desta formação? Ela tem sido trabalhada como eixo transversal?

Para aprofundamento das questões elencadas, optou-se pelo curso de pedagogia, cujas diretrizes curriculares (BRASIL, 2015) são recentes e encontrava-se em momento final de transição. Esse curso também foi escolhido porque dispõe de formação bastante abrangente, credenciando os futuros pedagogos a atuarem como docentes, gestores e técnicos educacionais, fato que possibilita vastas alternativas de atuação.

Ressalta-se que a presente pesquisa visou verificar como a diversidade cultural tem sido tratada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista as demandas da sociedade, do contexto escolar e acadêmico na contemporaneidade.

No que tange à natureza da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, por se tratar de um conjunto de fenômenos que não devem ser quantificados, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que constituem parte da realidade social (MINAYO, 2009). Para isso, foram utilizadas entrevistas com roteiros semiestruturados por entender que a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam algum acontecimento contribui para uma aproximação para com o objeto de estudo (ALBERTI, 2004).

Visando alcançar os objetivos propostos, a metodologia escolhida foi a análise de conteúdo, uma vez que tal análise possibilita uma investigação documental e da linguagem (fala e escrita). Segundo Bardin (1977, p. 44), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, ou seja, é olhar para além do que foi dito ou do que está escrito.

Cabe destacar que no Brasil a aplicação dos métodos qualitativos em educação, segundo Gatti e André (2010) recebeu a influência dos estudos provenientes da área de avaliação de programas e currículos, além de novas perspectivas de investigação do cenário escolar.

Quanto ao ciclo da pesquisa, este se iniciou pelo levantamento bibliográfico e documental, buscando a elaboração do referencial teórico e a produção dos roteiros para realização das entrevistas.

A partir do levantamento bibliográfico e documental, foi produzido por meio de questões semiestruturadas, o roteiro para as entrevistas, possibilitando ao informante discorrer sobre o tema, sem que este se limitasse às questões formuladas (MINAYO, 2009).

O estudo foi realizado em três instituições de Ensino Superior na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. A Instituição 1 é uma das maiores organiza-

ções privadas de ensino superior do Brasil em número de alunos matriculados. A Instituição 2 é mantida por uma entidade jurídica de direito privado, dotada de autonomia patrimonial, administrativa e financeira, sem finalidade lucrativa. Já a Instituição 3 é uma universidade pública.

Vale ressaltar que para a preservação da identidade das coordenadoras, os nomes serão ocultados e em seu lugar será utilizado Coordenadora A (responsável pela coordenação da Instituição 1), Coordenadora B (responsável pela coordenação da Instituição 2) e Coordenadora C (responsável pela coordenação da Instituição 3).

Cabe destacar que as entrevistas individuais foram gravadas em áudio, com a devida permissão das coordenadoras participantes, que na ocasião das entrevistas autorizaram a utilização dos dados e divulgação das informações para fins acadêmicos. Os áudios foram transcritos integralmente, sendo atribuídos pseudônimos para os participantes, conforme já explicitado.

Concluídos os trabalhos de campo, agruparam-se os relatos e falas dos sujeitos de acordo com eixos temáticos relacionados aos objetivos deste estudo e às questões constituídas ao longo da pesquisa. A seguir, esses dados foram analisados a partir do referencial teórico adotado e documentos legais.

3.1.1. Meu lugar de fala

No decorrer de todo estudo, identifico-me como pesquisadora e pedagoga marcada por inquietações e preocupações acerca do futuro da educação brasileira, principalmente no que tange o respeito à diversidade e as diferenças culturais.

Esse trabalho, parte do pressuposto de que tudo é cultural, social e historicamente construído. Dessa forma, pode-se dizer que tudo pode ser aprendido e ensinado. Nesse sentido, nada encontra-se dissociado da educação, passando essencialmente pelo processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, percebe-se que a educação pode ser utilizada como ferramenta de afir-

mação do respeito a diversidade e a diferença, mas também pode ser usada como mecanismo de negação das mesmas.

O fato de possuir formação em pedagogia fez com que muitas histórias narradas se confundissem com inquietações e anseios que vão além de apenas atenderem aos objetivos desse trabalho. Ademais, esta pesquisa confirmou a mutabilidade do curso de pedagogia desde a sua criação e a inexistência de uma identidade profissional consistente, fato que causa desconforto e insegurança em relação a formação do pedagogo.

3.1.2. Caminhos percorridos

As inquietações colocadas neste trabalho levaram a optar por realizar entrevistas com a coordenação dos cursos presenciais de pedagogia em Campos dos Goytacazes-RJ. O propósito é que essas entrevistas possibilitem um melhor entendimento das questões conflituosas relacionadas a formação de pedagogos, que possuem, por vezes, raízes históricas e culturais.

Os conhecimentos compartilhados por meio das entrevistas contribuíram para a compreensão dos questionamentos realizados. Além disso, o confronto entre diferentes pontos de vista, tanto individuais (coordenador/pessoa) quanto institucionais pôde possibilitar um entendimento maior sobre o tratamento dado à diversidade nos cursos de pedagogia.

Busca-se nesta pesquisa conhecer aspectos que marcaram e marcam a formação de pedagogos no que tange o tratamento da diversidade cultural, levando em consideração a necessidade de uma formação que contemple questões que se farão presentes todos os dias nas escolas onde os futuros profissionais atuarão.

O relato das coordenações estimula discussões a respeito da educação como mecanismo de ascensão social e econômica, por meio da valorização da diversidade cultural e da diferença. Estas e outras questões incitadas mostram a necessidade de consolidação da diversidade cultural no currículo e na prática educacional no ensino superior.

3.2. Formação Acadêmica das Coordenadoras

A formação acadêmica do professor influencia diretamente em sua postura do profissional frente ao seu trabalho, uma vez que profissionais qualificados possuem maiores possibilidades de atuar significativamente na busca de uma formação consistente dos seus educandos, podendo propor melhorias significativas para o processo de ensino e aprendizagem, e promover diálogos com a comunidade acadêmica afim de pensar possíveis soluções para situações-problemas aos quais o aluno irá se deparar diariamente nas escolas que irão atuar.

A partir das entrevistas, foi constatado que a Coordenadora A (Instituição 1 - Privada), possui Mestrado em Filosofia, Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Educação Infantil. A Coordenadora B (Instituição 2 – Sem Fins Lucrativos) tem Graduação em Comunicação Social e em Pedagogia e uma Pós-Graduação em Gestão de Processos. Já a Coordenadora C (Instituição 3 – Pública) é Pedagoga, Especialista em Orientação Educacional, Mestre em Aconselhamento Psicopedagógico, Doutora em Psicologia da Educação com Pós-Doutorado na mesma área.

Por meio das respostas obtidas durante as entrevistas, percebe-se que todas são pedagogas, fato que possibilita uma proximidade maior com a realidade histórica e com as questões relacionadas ao curso, tais como suas fragilidades, avanços e desafios. Foi possível verificar também que apenas a Coordenadora B não possui uma especialização *stricto sensu*. No entanto, todas as três possuem formação continuada em áreas afins.

Por meio das respostas, verifica-se que para atuar na coordenação de curso no nível superior há uma exigência, mesmo que implícita, de se possuir pelo menos o título de especialista para obtenção do cargo. Ainda mais, se levarmos em consideração que os profissionais da educação precisam ter um bom arcabouço teórico para uni-lo a sua prática e ao seu discurso, para que sejam competentes naquilo que se propõem a fazer, principalmente o coordenador que lida não só com os alunos, mas também com os professores que são seus colegas de trabalho.

Assim, pode-se perceber a importância de uma formação inicial em pedagogia e uma formação continuada na área para se construir uma coordenação ativa e que compreenda as necessidades do curso de Pedagogia.

3.3. O relacionamento das coordenadoras com a educação

Além de uma formação inicial em pedagogia e uma formação continuada em áreas afins, outros fatores como: tempo de atuação na educação, experiência na educação básica e no ensino superior, também acabam por influenciar diretamente na atuação do coordenador ao reger um curso de licenciatura. Para compreender melhor essas questões e traçar um histórico e um perfil da vida profissional das coordenadoras, foram feitas algumas perguntas que resultou na tabela 1, descrita abaixo.

Tabela 1

O relacionamento das coordenadoras com a educação			
Perguntas	Respostas		
	Coordenadora A	Coordenadora B	Coordenadora C
Quanto tempo trabalha na área da Educação?	30 anos	40 anos	51 anos
Quanto tempo atua no Ensino Superior?	15 anos	11 anos	46 anos
Tem experiência na Educação Básica?	Sim	Sim	Sim
Quantos anos atua ou atuou na Educação Básica?	30 anos	20 anos	8 anos
Quanto tempo você trabalha aqui na instituição?	6 anos	11 anos	19 anos
E no curso de Pedagogia?	6 anos	11 anos	40 anos
Quanto tempo você atua na coordenação do curso de Pedagogia?	6 anos	10 meses	5 anos (não consecutivos)

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir da observação da tabela acima, percebe-se que todas as três coordenadoras possuem experiência na educação, tanto em nível básico quanto no ensino superior. Além de possuírem um bom tempo de trabalho nas res-

pectivas instituições e nos cursos de pedagogia. No que tange ao tempo coordenando o curso, apenas a Coordenadora B (Instituição 2 – Sem Fins Lucrativos) possui menos de um ano.

Não há a possibilidade de pensar o Ensino Superior, nesse caso específico a formação de professores, sem levar em consideração as suas influências na base da educação, uma vez que é por meio dele que se forma profissionais para atuarem na Educação Básica. Por isso, é imprescindível que se forme profissionais qualificados não só para atuarem, mas também para transformarem a realidade do seu ambiente de trabalho, contribuindo para a melhoria na qualidade do ensino. Nessa perspectiva, modificar o Ensino Superior é essencial para uma Educação Básica de qualidade, logo conseqüentemente, mudar a base é o princípio para um futuro mais promissor, uma vez que são esses alunos da Educação Básica que um dia estarão cursando o Ensino Superior. Por esse motivo, torna-se essencial que as coordenadoras tenham experiência no ensino de base, pois só assim serão capazes de compreender as necessidades latentes dessa modalidade da educação.

De acordo com Giroux e Simon (2013, p. 109), “a escola é um território de luta” e “a pedagogia é uma forma de política cultural”. Desse modo, se o objetivo da educação é a formação de sujeitos aptos a mudar o *status quo* na busca por uma sociedade mais justa e democrática, não se pode pensar a escola, sem levar em consideração a formação de pedagogos, que são profissionais habilitados para atuarem da gestão às salas de aula.

3.4. Os cursos de pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Resoluções CNE/CP nº 01 de 2006 e nº 02 de 2015

O curso de pedagogia desde sua criação vem passando por constantes transformações. No âmbito legislativo isso não é diferente. Atualmente houve uma necessidade de adequação dos cursos tendo em vista atender as exigências imposta pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas).

Sendo assim, tendo em vista que, de acordo com a nova Resolução (BRASIL, 2015), os cursos possuíam o prazo de dois anos para se adaptarem às mudanças exigidas, buscou-se saber se os cursos de pedagogia estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e se os mesmos já haviam realizado as alterações necessárias. Também foi questionado as coordenadoras se elas consideravam tais mudanças pertinentes para a formação do aluno de pedagogia.

Ao serem questionadas se os cursos estavam de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01 de 2006 e a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, se houve adaptações nos cursos, e se elas consideravam essas mudanças pertinentes para a formação do pedagogo, todas as respostas foram positivas. No entanto, vale ressaltar algumas questões levadas nos discursos das três.

“Nós fizemos uma atualização no nosso PPC ano passado para cumprir as exigências do MEC, né?” (Coordenadora A)

“[...] desde 2016 nós temos uma matriz nova, né? Em vigor. Mas como não temos turmas novas formadas, então a matriz que a gente utiliza no curso, no momento, é a matriz anterior. Porque em 2015 saiu a resolução, a nova resolução, então nós teríamos que fazer uma adequação de matriz. Nós trabalhamos com a matriz antiga ainda porque nós estamos em curso, né? Não mudamos a matriz.” (Coordenadora B)

“A gente tem que ter sempre em mente, que a gente não deve estar fazendo reforma todo ano, porque há uma necessidade de uma estabilidade, mas uma reforma nunca é permanente, é sempre um processo, né?” (Coordenadora C)

Os discursos das coordenadoras revelam questões importantes acerca dos processos de adaptação dos cursos de pedagogia no que tange as exigências que regem as licenciaturas. A Coordenadora A (Instituição 1 – Privada) destaca a mudança do PPC no ano de 2016 para atender as exigências do Ministério da Educação e conseqüentemente das novas diretrizes. A Coordenadora B (Instituição – Sem Fins Lucrativos) ressalta que as alterações foram realizadas, no entanto, o curso continua utilizando a antiga matriz devido à ausência novas matrículas. Desse modo, os alunos que começaram com a matriz antiga, irão concluir o curso com base nessa matriz. Já a Coordenadora C (Ins-

tituição 3 – Pública) discursa sobre a constante necessidade de adaptação exigida do curso ao afirmar que se faz preciso uma estabilidade, em que as reformas deveriam possuir um lapso temporal que permita o processo de adaptação e de consolidação. Contudo, percebe-se que todas as instituições, independentemente das suas diferenças administrativas, ajustaram suas matrizes e projetos políticos pedagógicos com o objetivo de fazer jus às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2015.

3.5. A Diversidade Cultural nos Cursos de Pedagogia

A diversidade cultural é condição inerente ao ser humano e como tal se faz presente nas diferentes instituições sociais. Desse modo, isso não seria diferente nas instituições de educação que são ambientes totalmente permeados pelas diferenças e devem centrar sua atividade educativa e seu currículo de modo que possibilite abrir as janelas para que os sujeitos “vejam o mundo melhor, se vejam nele, compreendam-no melhor, porque elas só irão compreender melhor se conhecerem melhor o mundo” (RODRIGUES, 2003, p. 71).

Nesse sentido, Rodrigues (2003, p. 71) afirma que

[...] a atividade educativa serve para ajudar a melhor enxergar o mundo, a retirar o que encobre a nossa faculdade de ver a realidade. Através da atividade escolar estamos como que retirando as crianças de uma sala fechada e abrindo janelas para o mundo. Através do ensino, o que fazemos é abrir janelas para que as crianças vejam o mundo. O currículo são as janelas que estaremos abrindo para que a criança veja, não a janela, mas o mundo.

Para isso, é preciso que a formação em nível superior também possibilite ao futuro profissional da educação uma visão da realidade. Utilizando da linguagem figurativa do autor, vale salientar que, tendo em vista que a formação de professores e a educação básica estão intimamente ligadas, uma janela mal aberta ou que nem aberta foi durante a formação inicial e continuada dos professores pode dar margem à uma visão distorcida e/ou incorreta da realidade e isso implica diretamente na prática desse profissional, que acaba por disseminar essa visão errada das coisas.

Nessa perspectiva, antes de saber sobre a relação dos cursos de pedagogia com a diversidade cultural, tornou-se relevante compreender o que as coordenadoras entendiam por diversidade cultural.

“É você trabalhar com pessoas que tenham culturas diferentes, cultura no caso que eu posso estar exemplificando como pessoas que sejam de religiões diferentes, de raças diferentes, de formação diferente, né? A família é o primeiro grupo social dessas pessoas, a escola é o segundo e é difícil às vezes a família conviver com as diferenças existentes dentro dela própria, imagina em uma escola conviver com diferenças maiores e essa disciplina ela tem ajudado muitos... um olhar mais humano dos alunos do ensino superior. Eu tenho alunas que, não sei se por questões religiosas, eu não sei, mas elas criticavam aquelas pessoas de outra religião, me lembro muito disso e hoje elas estão mais tolerantes, estão respeitando mais. Eu acho que o respeito é o ponto... é o fiel da balança dentro de uma diversidade cultural, é o respeito.” (Coordenadora A)

“[...] É a vida, né? Na verdade, talvez se a gente pensasse em enxergar esse bem sem preconceito (a vida), a gente perceberia a diversidade na nossa vida, na própria casa, até no nosso próprio corpo, né? Às vezes é tão diferente uma parte da outra, né? Uma função é de um jeito, outra de outro... Elas têm uma interdependência, mas também são muito independentes em vários aspectos. Nós inclusive temos uma disciplina aqui, uma das nossas práticas que fala sobre o multiculturalismo, aí vem discutindo na ementa a questão da diversidade e eu acho que é isso, que essa diversidade cultural a gente enxergar a cultura da gente, respeitar a do outro, entender a grande colcha de retalhos que é a vida [...] Mesmo que a gente discuta isso dentro da escola, isso tem que estar presente nas séries iniciais das escolas, para que as crianças cresçam com entendimento e respeito pelo outro, né? Porque quando você vê o que é diverso, é o que eu não controlo, mas que eu tenho que entender que isso compõe a minha pessoa, né? O Brasil é um país com uma diversidade incrível [...] a gente gostaria até que o curso pudesse desenvolver mais horas com relação a essa questão, [...] nem todas as licenciaturas tem essa disciplina [...] então a gente percebe muito [...] esse preconceito que é do desconhecimento, exatamente por que nas séries iniciais a gente não trabalhou essa diversidade, a gente não respeitou esse outro tão diferente [...] diversidade pra mim é tudo, é vida, é a realidade, né?” (Coordenadora B)

“A diversidade cultural pra mim [...] são as diversas culturas, né? Agindo e interagindo. E a diversidade cultural, acho totalmente positivo, né? [...] Eu acho que as diferenças são muito enriquecedoras [...]” (Coordenadora C)

Através das falas acima, percebe-se que as três possuem entendimento acerca da temática da diversidade cultural e acreditam que ela se faz presente

em nossas vidas, além de ser essencial o respeito ao outro, ao diferente para se manter o princípio de uma harmonia social. Esse é um primeiro passo para se promover uma formação multicultural que privilegie as diferenças, faz-se necessário compreender os princípios da diversidade e da diferença para que as coordenadoras do curso de pedagogia possam atuar de maneira assertiva.

De acordo com Candau et al. (2013), para a promoção de uma educação multicultural pautada nos Direitos Humanos faz-se necessário a desconstrução de preconceitos arraigados no imaginário individual e coletivo, ou seja,

[...] é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação à própria concepção de Direitos Humanos, frequentemente associada à “defesa de bandidos”, assim como aos diferentes grupos socioculturais, é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. Outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares; é desestabilizar a pretensa “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas; é introduzir na dinâmica dos currículos saberes de diversas procedências e promover o diálogo entre eles. (CANDAU et al., 2013, p. 150).

Assim, torna-se clara a relevância de se formar novas mentalidades coletivas e individuais na perspectiva da solidariedade e do respeito às diversidades. No entanto, esse processo formativo precisa ocorrer em vários níveis e domínios mutuamente (CANDAU et al., 2013).

Nessa perspectiva, tendo em vista que o primeiro passo para a promoção da valorização e do respeito à diversidade cultural já se encontrava inerente às coordenadoras, foi preciso fazer o seguinte questionamento: Você acha importante abordar a temática da diversidade cultural no curso de Pedagogia? Por quê?

“Acho sim, acho não só no curso de Pedagogia, acho no Ensino Fundamental, no Ensino Médio também pode se trabalhar com essas questões, naturalmente com níveis de problemática diferenciados, de textos diferenciados pra atender a faixa etária, mas nós já trabalhamos com essa disciplina desde 2013, se não me engano, 2013... Que é Educação, cultura e educação Indígena e afrodescendente e essa disciplina é dada por uma professora de história e os alunos ficam apaixonados, porque eles descobrem tantas coisas que eles conhecem e vem de guetos, que vem de navios negreiros, que vem do índio, né? É muito importante e é o que eu falei, eu acho que essa diversidade cultural tem que ser trabalhada sim, porque o respeito começa aí, quando eu reconheço a diferença que o outro tem.” (Coordenadora A)

“Eu acho importantíssimo. Eu não entendo um educador que não tenha esse pensamento [...] A aceitação dos diferentes e de trazer essa cultura pra ser reconhecida. A gente às vezes discute muito aqui com as meninas. Não porque estamos comemorando o dia do folclore... é mesmo? É! Aí eles falam do saci pererê, o boto rosa... E aí a gente fica pensando, mas nada, nada, nada sobre a nossa cidade? Nenhuma lenda? Nada que mostre como a cidade produz sabedoria popular e faz uso dela? E todos os anos a gente comemora o dia do folclore com os mesmos personagens, falando sobre os mesmos que os livros didáticos vem trazendo e que são muito distantes da nossa realidade. Então a questão da diversidade cultural, desse respeito tem que estar embutido no professor e o pedagogo muito mais, quando ele estiver exercendo as funções gerais de estar observando e articulando o pedagógico da escola, ele tem que estar lidando o tempo inteiro com isso, né? Então eu acho importantíssimo, nós já tínhamos essa disciplina dentro das práticas, dessa discussão, diz se muito que é [...] transversal, os parâmetros que a gente ainda tem que é a base nacional comum que não se apresentou, né? Está só ameaçando chegar. Eles têm um volume e falas sobre pluralidade cultura e eu acho que a gente não conseguiu muito trabalhar de verdade não, ainda é um tema difícil pra escola e pra gente mesmo, na verdade eu acho que para todos é muito difícil discutir essas questões. Há muita coisa pronta, né? De modelo, de isso é cultura, isso não é... normalmente o olho está sempre voltado pra cultura que a elite produz e que consome. Então a gente tem esse problema grande.” (Coordenadora B)

“Olha, eu acho importante sim, mas eu recentemente estava assistindo a uma palestra de um Expert, de Porto Rico, parece que ele é um consultor Internacional... E ele estava dizendo uma coisa que eu concordo plenamente com ele, embora no primeiro momento a gente possa até se assustar com isso... É o seguinte, o mundo está passando por uma transformação rápida demais... demais, demais... E hoje nós temos que preparar, mais do que nunca, sempre foi assim, mas hoje mais do que nunca, nós temos que preparar o aluno para saber como enfrentar um futuro que pra ele é novo, a profissão que ele vai enfrentar no amanhã... Quer dizer, é... Ele muitas vezes nem sabe qual é, entendeu?! Então ele tem de ter assim uma versatilidade, uma coisa muito grande nesse sentido. Hoje a internet, você abre a internet, e você procura informação que você quer ali na internet... Então um professor como transmissor de conhecimento ele está perdendo cada vez mais espaço. Presta bem atenção, não

estou dizendo que a figura do professor é desnecessária, mas ele como transmissor de conhecimento, a internet hoje talvez faça isso melhor que ele, embora você tenha que ter cuidado com certas informações que vem da internet. Então a ênfase do currículo deve ser em artes... Estava até conversando com a Selma... Deve ser em artes e deve ser em programação, programação... Quer dizer, incentivar a criatividade do aluno. Então essas temáticas de diversidade cultural, de inclusão, não sei mais o que e blá blá blá de português, matemática, geografia, história e tudo mais, são importantes sim, mas eu não as considero mais prioridade, eu compartilho dessa ideia do especialista em currículo.” (Coordenadora C)

Por meio do discurso das coordenadoras, pode-se perceber que elas acreditam na importância da diversidade cultural para o curso de pedagogia. Contudo, apesar de dar destaque a pauta da diversidade cultural, percebe-se que a Coordenadora C (Instituição 3 – Pública), não a vê como uma prioridade para o currículo devido a velocidade das transformações que exigem do professor uma versatilidade para lidar com essas mudanças, principalmente no que tange as questões tecnológicas.

A concepção da Coordenadora C (Instituição 3 – Pública), evidencia a relação de poder existente no currículo, que tende a privilegiar alguns conteúdos e excluir outros tidos como de menor importância por não corresponder as necessidades da cultura dominante, conforme afirma Silva (2016).

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código: É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre

qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2016, p. 35).

Sendo assim, por mais que a Coordenadora C (Instituição 3 – Pública) defenda que a diversidade cultural não precisa ser tratada como pauta primária, os elevados índices de violência escolar e a repercussão de casos de preconceitos, bullying e discriminação vivenciados nas instituições de ensino² demonstram a necessidade de não mais tratar a diversidade cultural como pauta secundária, caso o objetivo da educação seja desestabilizar o processo de (re)produção social. Contudo, “mexer nessa organização significa mexer com o poder. É essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder” (SILVA, 2016, p. 68).

Nessa direção, Apple (2013) afirma que para a construção de uma política cultural que valorize a diferença, faz-se necessário que as instituições adotem “um currículo e uma pedagogia democráticos”, começando “pelo reconhecimento dos ‘diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles” (APPLE, 2013, p. 90).

Sendo assim, dever-se-ia trabalhar a diversidade cultural como primazia, uma vez que por meio da compreensão das relações de poder que a permeiam é possível deslegitimar “formas de uma pedagogia que negam as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim

² De acordo com o Relatório PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no Brasil, 17,5% relataram sofrer alguma das formas de *bullying* "algumas vezes por mês"; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados e agredidos fisicamente. Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de *bullying* (BRASIL, 2015). Levando-se em consideração que o PISA essa amostra, percebe-se que no total, cerca de 64,1% dos pesquisados sofrem algum tipo de violência na escola, provavelmente por não atender aos padrões socialmente instituídos e aceitos (padrões eurocêntricos).

procedendo, costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão e imposição” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 109).

Para que isso seja possível, é preciso romper com o paradigma capitalista que tende a conceber os espaços de formação de educadores como ambientes de criação de profissionais que atuem na reprodução do sistema, legitimando o *status quo*, reforçando assim a visão mercantilista da educação, com acentuado corte tecnicista (CANDAU et al., 2013).

Além disso, é essencial fomentar nos formandos o aumento do entendimento

da maneira como a cultura funciona dentro do ensino superior para construir conhecimento, produzir diferentes identidades sociais e legitimar determinados mapas de significado. Essas visões ampliaram nossa noção de política cultural e a oportunidade tornar o pedagógico mais político, conectando a leitura escrita de textos culturais à aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para que o indivíduo se torne um leitor e ator social crítico. A partir de diversas teorias de desconstrução, pós-estruturalismo e pós-modernismo, os multiculturalistas acadêmicos apropriaram-se da virada crítica rumo à linguagem, particularmente a ênfase em estratégias de indeterminação, de incerteza e de significados polivocais, para desafiar o logocentrismo ocidental e revelar os códigos raciais que constroem a “condição branca” de maneira discursiva, como modo de opressão e de dominação. Os textos são agora vistos não apenas como objetos de luta para desafiar os modelos dominantes de autoridade racial e colonial, mas como recursos pedagógicos para reescrever as possibilidades de novas narrativas, identidades e espaços culturais. Concentrando-se na política da representação para chamar atenção para as maneiras como os textos mobilizam os significados para suprimir, silenciar e conter histórias, vozes e experiências marginalizadas, os multiculturalistas críticos reafirmaram o poder do simbólico como força pedagógica para garantir a autoridade e como estratégia pedagógica para produzir formas particulares de contestação e de resistência (GIROUX, 2003, p. 76).

A perspectiva acima defendida por Giroux (2003) complementa de maneira significativa o discurso da Coordenadora A (Instituição 1 – Privada), que defende a utilização de textos na construção do conhecimento sobre as diferenças e no processo de reconhecimento da diversidade cultural como característica inerente ao ser humano.

Já a Coordenadora B (Instituição 2 – Sem Fins Lucrativos), evidencia a necessidade de compreender os processos de produção da cultura popular

regional e valoriza-la, ou seja, de resgatar essa cultura que, por vezes, é esquecida e/ou marginalizada em detrimento de uma cultura popular nacional. A coordenadora ainda destaca que um dos grandes problemas que as instituições de ensino enfrentam é a supervalorização da cultura que a elite produz e consome em relação a cultura de grupos minoritários.

Nessa direção, Candau et al. (2013) ressalta a importância do resgate das histórias de vida, pessoais e coletivas, que devem ser contadas, narradas, reconhecidas e valorizadas como parte do processo educacional. Essas narrativas enriquecem o processo educativo e permitem a criação de novos arranjos e novas configurações do imaginário dos sujeitos com relação ao respeito para com o outro.

3.6. Diversidade Cultural no Currículo: é possível ser um tema transversal?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997), a Pluralidade Cultural é considerada como um dos Temas Transversais, pois acredita que é a partir da valorização do ser integral com suas raízes culturais que possibilitaremos uma educação baseada na justiça e igualdade. Segundo os PCN's (BRASIL, 1997, p. 121),

Respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.

Apesar dos PCN's serem voltados para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, torna-se relevante ressaltar sua perspectiva em relação a diversidade cultural, uma vez que ele é um dos documentos legais que irão nortear a prática pedagógica. Nesse sentido, é importante questionar sobre:

Quando realmente começa esta formação? Vem se afirmando entre os especialistas da área que esta formação começa muito antes. Quando ingressam nos cursos superiores, os(as) alunos(as) já possuem, pelo menos, onze ou doze anos de escolarização. Vivenciaram modelos de formação desde a infância. Infelizmente bastante homogêneos, na maior parte dos casos,

e centrados numa perspectiva tradicional da educação. Estes modelos estão fortemente “in-corporados”, isto é, introjetados por cada um de nós, fazem parte do nosso “corpo” e são acionados no momento em que assumimos a função educadora. [...] é muito comum estes atores reproduzirem os modelos em que foram educados, sem uma reflexão crítica a partir dos elementos de fundamentação da educação desenvolvida nas disciplinas do ensino superior. Sendo assim, um componente fundamental da formação de professores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos supõe oferecer situações em que se explicitem os modelos educativos por eles vivenciados, através de relatos de histórias de vida e experiências escolares, e sua análise crítica à luz da perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos. Acreditamos que somente assim poderão questionar o vivido e configurar suas práticas educativas de modo consciente reflexivo e coerente (CANDAU et al., 2013, p. 69).

Levando em consideração a afirmativa de Candau et al. (2013), pode-se dizer que se é comum os profissionais da educação reproduzirem os modelos educativos em que foram formados, logo seria mais fácil conseguirem tratar a pluralidade cultural como tema transversal, conforme determina os PCN's, se em sua formação a diversidade cultural também fosse trabalhada de maneira transversal. De acordo com Silva (2016, p. 88), “na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas”. Por esse motivo, foi imprescindível analisar o tratamento dado à diversidade cultural nas ementas dos cursos de pedagogia, buscando observar se a mesma é abordada como tema transversal e quais as disciplinas ocupam-se do assunto.

Antes da análise, vale ressaltar que aqui será realizado um comparativo do discurso das coordenadoras com as respectivas ementas de seus cursos. Isso possibilita ir além das narrativas, buscando a sua interação com a prática pedagógica que ocorre nas instituições. Serão consideradas as disciplinas que trouxeram questões sobre cultura, diversidade, diferença, inclusão, além de assuntos que abordem sobre grupos socialmente marginalizados como: índios, afrodescendentes, quilombolas, deficientes, entre outros.

Com isso, ao questionar se a diversidade cultural é tratada como tema transversal, as três coordenadoras afirmaram que sim. Todavia, ao se indagar sobre quais as disciplinas abrangem a diversidade cultural, apenas algumas

poucas disciplinas foram citadas. Segundo elas as disciplinas que versam sobre a temática são:

“Língua Portuguesa, História, Metodologia da história ela tem... nós temos um projeto na Metodologia da história que é “histórias que eu vim contar”, histórias que eu vim contar o aluno de pedagogia, ele produz um livro contando a história da sua região, da sua cidade, do local que ela mora, porque às vezes em campos tem gente que mora em Farol, tem gente que mora em Ururaí e tem histórias fantásticas, quer dizer, eles trazem nesse projeto a cultura do local. Nós temos histórias lindas de Italva, de Quissamã, porque nós atendemos uma região muito vasta, de Espírito Santo, né? Temos muitos alunos e esse projeto da metodologia da história resgata culturalmente esse sujeito dentro do seu espaço, né? E esse livro fica aqui, depois posso até te mostrar, a gente coloca no nosso laboratório de prática de ensino porque é uma riqueza que a gente tem, nós temos histórias de quase todos os municípios das redondezas, de todos os locais, de alunos que estudaram aqui, entendeu? Então nós temos as disciplinas da Língua Portuguesa, Educação Física, Metodologia da Educação Física, sociologia... A própria disciplina, né, Cultura e diversidade Indígena e Afrodescendente, em Sociologia, Filosofia, Antropologia da Educação também trabalhamos esse tema. É um trabalho muito legal, muito bem feito.” (Coordenadora A)

“As disciplinas no curso que cuidam disso são: História e tópicos especiais, que a gente abre pra falar sobre a educação do campo, sobre o multiculturalismo que também é parte de uma prática nossa, prática 4 e em geral a gente sempre orienta pra que nas demais disciplinas discutam isso, né?” (Coordenadora B)

“Olha, eu nunca parei para pensar sobre isso, “tá” me entendendo?! Mas eu vou falar pela minha disciplina... Eu trabalho com psicologia do desenvolvimento, eu não falo isso explicitamente, mas implicitamente, eu falo ... Quando eu falo pro aluno sobre a questão da influência da cultura, da aprendizagem, tudo isso, desenvolvimento... eu acho que implicitamente estou falando dessa diversidade cultural.” (Coordenadora C)

Para auxiliar a compreensão, foram elaboradas três tabelas (tabela 2, tabela 3 e tabela 4) com as disciplinas que tratam da diversidade cultural no curso de pedagogia das três instituições analisadas. Cada tabela será analisada separadamente, visando identificar se o curso trabalha a diversidade cultural como eixo transversal.

Tabela 2 – Instituição 1 (Privada)

Disciplina
1º Período
Filosofia da Educação
2º Período
Aspectos Antropológicos e Sociológicos a Educação
Psicologia da Educação
Didática
Educação Inclusiva
Filosofia da Educação Brasileira
3º Período
História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Arte
4º Período
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa
Fundamentos da Educação Indígena (Optativa)
História da Arte Regional (Optativa)
Educação, Sexualidade e Gênero (Optativa)
Fundamentos da Educação de Remanescentes de Quilombolas (Optativa)
5º Período
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia
6º Período
Políticas Públicas e Organização da Educação Básica
7º Período
Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão
8º Período
História da Cultura e da Sociedade no Mundo Contemporâneo (eletiva)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a ementa do curso de pedagogia da Instituição 1 (Privada), foi possível identificar que no primeiro período apenas a disciplina Filosofia da Educação traz questões acerca da cultura em seu conteúdo programático. No segundo período cinco dentre as seis disciplinas ofertadas abordam a temática. O terceiro período possui duas disciplinas, sendo História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes a que traz um viés mais específico. No quarto período cinco disciplinas foram consideradas, no entanto, apenas Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa é obrigatória. As outras quatro são eletivas, fato que faz delas facultativas, variando de acordo com a escolha dos alunos. O quinto, o sexto e o sétimo períodos possuem cada uma disciplina que foi considerada (Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia; Políticas Públicas e Organização da Educação Básica; e Tópicos

em Libras: Surdez e Inclusão - respectivamente). No oitavo período foi possível identificar somente História da Cultura e da Sociedade no Mundo Contemporâneo (eletiva). Cabe ressaltar que nesse período também havia a eletiva sobre História da Educação no Brasil, contudo ela não pôde ser analisada, pela ausência de seu texto explicativo na ementa.

Dito isso, pode-se perceber que a diversidade cultural não permeia todas as disciplinas do curso, tornando transversal em apenas 17 (dezesete) das 63 (sessenta e três) disciplinas oferecidas pela instituição. Isso significa dizer que apenas, aproximadamente, 27% (vinte e sete) das disciplinas oferecem discussões acerca da diversidade cultural. E ainda há um agravante que pode vir a diminuir essa estatística. Dentre as 17 (dezesete), 5 (cinco) são eletivas.

Tabela 3 – Instituição 2 (Sem Fins Lucrativos)

Disciplina
1º Período
Prática Pedagógica I
2º Período
Filosofia
Prática Pedagógica II
Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
3º Período
Psicologia da Educação
Prática Pedagógica II
Sociologia
Filosofia
4º Período
Psicologia da Educação
Antropologia
Libras
5º Período
Tópicos Especiais I – Educação do Campo
Laboratório de Alfabetização
6º Período
Fundamentos e Ação Pedagógica I – Ciências Humanas
Fundamentos e Ação Pedagógica I – Matemática
7º Período
Língua Portuguesa: Fundamentos e Ação Pedagógica
Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica
Matemática: Fundamentos e Ação Pedagógica
Tópicos Especiais

8º Período
Educação Inclusiva: Jovens e Adultos

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da análise da ementa da Instituição 2 foi possível verificar que: no primeiro período o tratamento da diversidade fica à cargo da disciplina Prática Pedagógica I, não se fazendo presente nas 5 (cinco) demais disciplinas. No segundo período o número de disciplinas que abordam a temática aumenta para 3 (três), que são elas: Filosofia, Prática Pedagógica II e Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. O terceiro período dedica 4 (quatro), de um total de 6 (seis) disciplinas, à questão da diversidade. O quarto período possui 3 (três) disciplinas que trabalham a diversidade cultural como eixo transversal, e dentre elas destaca-se a Antropologia que aborda diretamente sobre o conceito de cultura e suas influências na sociedade e na educação. No quinto período encontram-se 2 (duas) disciplinas que discutem sobre o assunto. Nesse período, vale ressaltar a disciplina Tópicos Especiais I que é responsável por explicitar questões relacionadas a Educação do Campo e a produção cultural das zonas rurais, além da soberania da cultura urbana em detrimento da rural. O sexto período é composto por 2 (duas) disciplinas de Fundamentos e Ação Pedagógica I, sendo uma em Ciências Humanas e a outra em Matemática, que conseguem perpassar a diversidade cultural em meio a seus conteúdos específicos. No sétimo período essa incumbência cabe a 4 (quatro) disciplinas, dentre elas 3 (três) de Fundamentos e Ação Pedagógica II (Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Matemática) e Prática Pedagógica VII. Salienta-se que Fundamentos e Ação Pedagógica II: Ciências Humanas é dentre as quatro a única que traz um viés mais político da questão, trazendo à tona o multiculturalismo como ferramenta promissora e necessária para uma política educacional que vise uma sociedade mais justa e democrática. Já o oitavo e último período deixa a cargo da disciplina Educação Inclusiva: Jovens e Adultos o tratamento de um grupo minoritário, por vezes marginalizado, que é o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante da análise realizada, pôde-se constatar que a diversidade cultural também não abrange 100% (cem por cento) das disciplinas do curso de pedagogia. Ela é tratada como tema transversal em apenas 20 (vinte) de um contingente de 58 (cinquenta e oito) disciplinas ofertadas pela instituição. Desse mo-

do, entende-se que, aproximadamente, 34% (trinta e quatro por cento) das disciplinas conseguem cumprir com a proposta dos PCN's que consiste em conceber a diversidade cultural como eixo transversal. Cabe ressaltar que por meio das ementas e das grades curriculares, não foi possível identificar se todas as disciplinas são obrigatórias ou se dentre as consideradas há alguma que seja optativa.

A Instituição 3, devido a sua organização curricular diferenciada, exigiu também uma análise que levasse em consideração o modo como a instituição estrutura sua grade curricular. Dito isso, foi possível perceber que sua organização se divide em: disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas. As primeiras aparecem já no arranjo curricular, enquanto as segundas serão cursadas de acordo com suas ofertas e escolhas dos alunos. Ou seja, há uma lista de disciplinas optativas, no entanto, elas só são disponibilizadas na grade quando os professores responsáveis por elas as oferecem. A partir de então, caberá ao aluno optar por quais são as disciplinas de seu interesse e às que melhor se encaixam no seu horário.

Nesta análise foi fundamental verificar primeiro as disciplinas obrigatórias e em seguida as optativas, devido a especificidade da grade curricular, conforme explicitado acima. Contudo, será salientado na tabela abaixo sempre que houver a existência de disciplinas optativas, nos períodos analisados. Quando encontradas, será descrita sua quantidade para uma maior dimensão da compreensão analítica.

Tabela 4 – Instituição 3 (Pública)

Disciplina	Créditos	
	Teóricos	Práticos
1º Período		
Antropologia Cultural	04	-
Optativa	03	-
2º Período		
Créditos		
Sociologia da Educação I	04	-
História da Educação	04	-
Optativa	03	-
Optativa	04	-
3º Período		
Créditos		
Optativa	03	-
Optativa	03	-
Optativa	03	-

4º Período		Créditos	
Currículo	04	-	
Optativa	04	-	
Libras: Inclusão Educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva	02	01	
5º Período		Créditos	
Pensamento, Linguagem e Aprendizagem	04	-	
Didática II	04	-	
Optativa	02	-	
Optativa	03	-	
Eletiva	02	-	
6º Período		Créditos	
Optativa	03	-	
Optativa	02	-	
Eletiva	02	-	
Educação Inclusiva: prática do respeito à diversidade	04	-	
7º Período		Créditos	
Optativa	03		
Optativa	02	-	
8º Período		Créditos	
Optativa	02	-	

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da análise dos dados contidos na ementa do curso da Instituição 3, foi possível chegar as seguintes informações:

Por meio das disciplinas obrigatórias analisadas, constatou-se que no primeiro período apenas Antropologia Cultural abarca o conceito de cultura. No segundo período isso fica a cargo de Sociologia da Educação I e de História da Educação. No terceiro não foi identificada nenhuma disciplina obrigatória que verse sobre o assunto. O quarto período possui as disciplinas Currículo e Libras: Inclusão Educacional da Pessoa Surda ou com Deficiência Auditiva. Já no quinto período, a diversidade cultural aparece nas disciplinas Pensamento, Linguagem e Aprendizagem e Didática II. No sexto período a única disciplina a abordar a temática é Educação Inclusiva: Prática do Respeito à Diversidade. Nos dois últimos períodos (Sétimo e Oitavo) não foi encontrada nenhuma disciplina que trabalhasse o assunto. Desse modo, de um total de 34 (trinta e quatro) disciplinas obrigatórias, apenas 8 (oito) tratam a diversidade cultural como tema transversal (23,5%).

Dentre as disciplinas optativas pode-se destacar as seguintes: Sociologia da Educação II (4 Cr), Políticas Linguísticas na Escola (4 Cr), Corpo e Movimento (2 Cr), História Geral dos Tempos Modernos (4 Cr), Psicologia da Educação I (4 Cr), Estudo Histórico e Preservação da Cultura Escolar (4 Cr), Educação e Relações Étnico-Raciais (4 Cr), Infâncias, Brincadeiras e Aprendizagem (4 Cr), Processos de Formação Musical: Percepção, Cultura e Criação (3 Cr), Educação do Campo (4 Cr), Tópicos Especiais em Filosofia: Questões de Ética Ambiental (2 Cr), Cultura Brasileira em Perspectiva Contemporânea (4 Cr), Formação de Professores da Educação Infantil no Contexto das Relações Étnico-Raciais (2 Cr). Nesse sentido, 13 (treze) dentre 40 (quarenta) optativas contemplam a diversidade cultural (32,5%).

Levando-se em consideração que a grade indica a necessidade de o aluno cursar um total de 8 (oito) disciplinas optativas que equivalem 3 (três) créditos (Cr) cada, 2 (duas) disciplinas de 4 (quatro) créditos e 4 (quatro) disciplinas que valham 2 (dois) créditos, percebe-se que devido ao número de créditos de cada optativa acima, não seria possível o aluno cursar todas optativas que contemplam a diversidade cultural como tema transversal. Esse fato pode ser reafirmado também ao considerar que essas disciplinas não são oferecidas todo semestre, uma vez que dependem da disponibilidade do professor que a ministra.

Diante do exposto, torna-se perceptível que apesar do discurso das coordenadoras revelarem que a diversidade cultural vem sendo tratada como tema transversal no curso de pedagogia, ao fazer um comparativo com a análise das ementas pôde-se perceber que na grade curricular ela não se faz presente em nem metade das disciplinas oferecidas pelos cursos, em especial no que tange as disciplinas obrigatórias. Sendo assim, vale ressaltar que entre discurso e prática ainda há uma lacuna a ser preenchida, principalmente em direção de uma mudança social significativa.

Nessa direção, Giroux e McLaren (2013, p. 156) afirmam que

O discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social. É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões essas que combinam conhecimento e crítica, de um lado,

e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro.

Portanto, seria interessante que os currículos dos cursos de pedagogia, abordassem a diversidade cultural como tema transversal para que aconteça uma significativa transformação do imaginário individual e coletivo em relação aos preconceitos, estigmas e estereótipos que se encontram por muito tempo arraigados na sociedade, tendo em vista que esses profissionais estarão em um futuro próximo formando novas gerações de cidadãos.

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2016, p. 55).

Desse modo, a vida escolar poderia ser fonte não de um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas uma arena fortificada em que sobressaiam contestações, lutas e resistência (GIROUX; MCLAREN, 2013).

Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel em que a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. No contexto de um currículo como forma de política cultural, a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e autoformação dos alunos como sujeitos políticos (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 157).

Contudo, para que isso aconteça, é imprescindível que as instituições de Ensino Superior disponham de um currículo para a formação de profissionais da educação que contemple o multiculturalismo como mecanismo indispensável para uma formação que reconheça e valorize os saberes e os conhecimentos dos grupos subalternizados, implicando ética e politicamente o respeito ao outro, ao diferente, e a sua cultura, um dos pressupostos para uma sociedade mais democrática (CANDAUI et al., 2013).

Assim, é primordial pensar o currículo a partir de uma perspectiva crítica. Tal perspectiva permite refletir sobre estratégias de desconstrução das narrati-

vas estereotipadas e preconceituosas a respeito das identidades nacionais e culturais, criando condições para a construção de um currículo multicultural. Contudo, Silva (2016, p. 102) ressalta que o currículo não se tornaria “multicultural”

[...] pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las.

Nesse sentido, um currículo centrado nessas questões evitaria o reducionismo do multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo que atenda essa perspectiva, deixaria de ser folclórico e passaria a ter um cunho profundamente político.

A partir do que foi dito, constata-se que ainda há uma dificuldade dos cursos de pedagogia em instituir a diversidade cultural como eixo transversal à sua grade curricular, fato que impossibilita a utilização do multiculturalismo como política educacional e fragiliza a formação integral do pedagogo. Por esse motivo, na tentativa de compreender as possíveis dificuldades de se tratar a diversidade cultural com os alunos em sala de aula, as coordenadoras foram questionadas quanto aos desafios de se trabalhar a diversidade cultural com os alunos em sala de aula. As respostas recebidas foram as seguintes:

“Às vezes eles acham repetitivo. Eles falam: ‘Ah! Professor fulano já falou isso [...] ah, mas professor fulano já falou aquilo’. Então, a gente reúne o colegiado e define um pouco: ‘Você vai falar sobre isso’, ‘então você fala sobre aquilo’. Pra que não aconteça isso, porque realmente é cansativo você ouvir a mesma coisa em várias disciplinas. Por outro lado, essas disciplinas que eu citei, algumas são do primeiro e segundo período, outras são do quinto, do quarto, então eles não vão ver tudo no mesmo período, sabe? Eles vão ver ao longo do curso e fala sobre esse tema em disciplinas diferenciadas.” (Coordenadora A)

“Eu acho que são esses... Por exemplo, a gente tem família e a família tem os seus valores, né? A direção que é dada a criança, ao jovem em casa. Então é muito difícil a gente naquele curto espaço de 3 horas e meia ou 50, 100 minutos de aula tentar mudar às vezes o olhar que essa criança tem sobre a cultura, né? Nós vivemos em um país onde a cultura não tem valor praticamente nenhum. Se você tiver participando, como eu participei recentemente da formatação de uma nova lei orgânica em si, você vai observar que as pessoas querem que o recurso para cultura seja o menor possível, como se na verdade fosse algo supérfluo, um artigo de luxo, algo que você pode passar sem, quando na

verdade você passa as vezes até sem educação, mas sem a cultura não. As pessoas entendem que cultura é feita dentro da educação, mas na verdade não é isso. A cultura é muito pior, naturalmente ela está na história da sociedade e eu acho que o fato da gente viver tão afastado...se a gente viajar pra qualquer outro país do mundo, você vai ver a cultura brotando em cada esquina, eu já ouvi assim... se tem um artista na rua eu fico encantada com ele, até pela coragem de ir pra rua sem proteção alguma... porque, na verdade, teatro, cinema dá proteção, mas não... alguém vai pra uma esquina na rua e mostra uma coisa que sabe fazer e as pessoas não vêem nenhum valor nisso. [...] Então eu acho que é difícil o confronto da gente com as crianças, tipo o que a casa e a cidade trabalham o tempo inteiro muito contra a gente, por exemplo, você tem uma escola, a escola precisa da cidade, a cidade também tem que ser educadora. [...] A gente parece que é meio louco porque o discurso da gente dentro das salas, parece um discurso maluco porque lá fora não está acontecendo nada daquilo que a criança tá ouvindo a gente falar. Então a cidade teria que estar educando, a família muito mais articulada com a escola; porque família é muito chamada pra reclamar de nota, de comportamento, mas o projeto político pedagógico da escola não é construído junto com a família. [...] Na escola onde eu trabalho, por exemplo, [...] quando a gente começou com as oficinas de teatro pra fazer esse trabalho de homenagem ao centenário do samba, [...] e algumas mães entenderam que aquelas aulas, aquelas oficinas eram supérfluas... a ponto de uma pequena de 11 anos chegar na biblioteca pra reclamar de uma professora que não estava entendendo que teatro é coisa importante [...] Então, às vezes, a criança tem um entendimento muito maior [...]. Então eu acho que a grande dificuldade é que o professor mude o jeito dele de ver aquilo e que a própria família aceite como um componente curricular. A gente tem um governo atual querendo diminuir a carga horária de artes, tirar as aulas de sociologia, filosofia da matriz, então é complicado porque a gente vai e vem, a gente pensa que está muito avançado, daqui a pouco a gente percebe que tem um pensamento muito opressor, muito medroso que o outro pode descobrir sobre si, sobre a vida. Acho que é isso aí... Questão mesmo de mudança de comportamento.” (Coordenadora B)

“Antes de tudo, eu quero dizer que tudo na vida tem que ter equilíbrio, certo?! Eu acho que nem a gente pode deixar de falar na diversidade cultural e nem de tonar essa diversidade cultural o foco da nossa atenção. Eu sou contra tudo aquilo que é tendencioso, né? Então, eu acho que desafio, é um desafio como uma outra coisa qualquer, você tá entendendo? [...] Eu acho que a gente pensa que a cultura está dentro da Universidade, mas a cultura, na realidade, ela está muito mais fora da Universidade do que aqui dentro. O aluno lá fora, ele está vendo a diversidade cultural a todo instante. O aluno não chega aqui com os olhos fechados sobre o que é diversidade cultural. Ele tem uma bagagem de conhecimento.” (Coordenadora C)

A partir das respostas acima, percebe-se que todas ressaltam dificuldades diferentes, todavia, pertinentes para uma reflexão sobre a postura do profissional da educação frente a diversidade cultural.

A Coordenadora A (Instituição 1 – Privada) relatou sobre a necessidade de articulação entre os professores das diferentes disciplinas para que o assunto não fique repetitivo. A Coordenadora B (Instituição 2 – Sem Fins Lucrativos) destacou que é preciso uma mudança de comportamento da família, da escola e até mesmo da cidade na busca pela quebra de paradigmas, uma vez que é difícil lidar com os valores que os indivíduos trazem de fora para dentro da instituição e que são desconstruídos na instituição, mas são fortalecidos e ratificados socialmente do lado de fora dela. Já a Coordenadora C (Instituição 3 – Pública) alerta para que a diversidade cultural não seja adotada como forma tendenciosa, pendendo a um radicalismo de ações. Ela revela que se deve respeitar a bagagem de conhecimento que o aluno traz consigo, sem supervalorizar esse conhecimento em detrimento de outros. Dessa forma, considera-se que todas as colocações são pertinentes e com certeza influenciam nas formas de atuação pedagógica adotada em cada instituição.

Nesse sentido, para desenvolver uma educação permeada pelo multiculturalismo pressupõe que a formação dos pedagogos vá além da sensibilização e da informação. Necessita-se de um desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam.

Com isso, entende-se que essa mudança de mentalidade deve ocorrer tanto nos alunos de pedagogia quanto nos profissionais responsáveis pela formação dos mesmos. Sendo assim, buscando conhecer a compreensão dos alunos acerca da importância do tratamento da diversidade cultural no curso de pedagogia, foi realizada a seguinte pergunta: Os alunos percebem a importância de se trabalhar a Diversidade Cultural no curso de Pedagogia?

“Sim, nós temos no primeiro período Filosofia e no segundo antropologia... Então, filosofia da Educação também no segundo período, mas no segundo período nós temos também Educação Inclusiva que a gente trabalha muito essa questão da cultura, conviver com essas diferenças e o quanto nos enriquece,

né? O quanto nós ficamos ricos de conhecimento, de sentimentos, de atitudes quando convivemos com essa diferença. [...] essas disciplinas trabalham esse tipo de conceito [...] desde o primeiro período e a gente [...] depois entra na parte de gestão que... em currículo que fala também sobre isso, na verdade, falar de diversidade cultural é... você fala sobre isso o curso todo, né? O curso todo você está trabalhando com essas questões...” (Coordenadora A)

“Uma parte deles sim, eu acho que tem, né? Como Rubem Alves fala muito que existem pessoas que estão na vida cortadas, mas tem outras que são belas adormecidas, né? Então, algum beijo de amor tem que acordar aquela pessoa. Eu acho que esse é o nosso papel. Se alguém não entende isso, essa importância, porque a gente vê, às vezes o aluno fala assim: ‘pra que isso?’ [...]. Às vezes eu vejo o aluno falar ‘não no meu tempo’ [...] A criança que você foi, não é a criança de hoje. [...] Às vezes, o aluno não entende muito isso. [...] às vezes o aluno não consegue entender muito bem essa importância porque ele veio de uma escola e repete a escola que ele teve, não é? [...] então, acho que a boa parte não valoriza isso, né?. A gente pensar o que tem escrito na casa, né? De cada um aqui. Que tipo de escrito é esse que rola na casa das pessoas nessa sala? O que que essas pessoas aqui pensam sobre temas que são urgentes, discutíveis? Então você vai ver que, entender realmente o valor desse trabalho com diversidade cultural acho que poucos entendem.” (Coordenadora B)

“Olha, nós estamos vivendo numa sociedade onde advogamos respeito pelo outro, pela inclusão. Então, quando você fala disso, você vê que está num clima, um ambiente muito propício para tratar essa diversidade cultural de uma forma aceitável, não de uma forma preconceituosa. [...] Talvez o Brasil há 30 anos atrás fosse um Brasil mais racista, não sei, talvez, ou menos consciente [...] que respeitasse menos a diversidade, está entendendo?” (Coordenadora C)

Com base nas afirmativas acima é possível identificar que “o grande desafio que se coloca é a necessidade de entender a relação entre cultura e educação. De um lado está a educação e do outro a ideia de cultura como lugar ou fonte, de que se nutre o processo educacional, onde se formam pessoas e consciência” (SOARES, 2003, p. 165).

Assim, percebe-se que tanto alguns alunos quanto alguns profissionais da educação ainda compreendem erroneamente que educação e cultura são duas instancias dissociadas e que não dialogam entre si, fato que influencia na elaboração do currículo, que acaba por não contemplar a diversidade cultural como eixo transversal. Daí então, a necessidade de uma formação de pedagogo-

gos integradora, voltada para a diversidade, que respeite a pluralidade cultural, étnica, religiosa, etc. existente no contexto educacional, para poder compreender e valorizar a realidade múltipla de todos os alunos, no sentido de promover a cultura de paz e a justiça social.

3.7. Combinações necessárias para uma formação multicultural

No que tange a educação, o multiculturalismo surge como conceito que permite questionar o currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas, refletindo sobre os critérios de seleção dos conteúdos escolares, visando desestabilizar a universalidade e a neutralidade do conhecimento, tendo em vista a compreensão do jogo de poder que, explícita ou implicitamente, permeiam a formação individual e coletiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação multicultural visa romper com os modelos pré-estabelecidos, que tem utilizado o currículo como ferramenta sutil para manter o *status quo*. Reforçando o silenciamento das diversas culturas, por meio do discurso de universalidade e neutralidade dos conhecimentos, valores e práticas educativas.

De acordo com Silva (2016, p. 16), o currículo sempre é resultado de uma seleção de conhecimentos gerais em detrimento de saberes locais, sendo assim uma questão de poder. Para ele, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, é uma operação de poder”.

Desse modo, mesmo que o currículo nem sempre proporcione uma vertente transversal no que tange a diversidade cultural, torna-se relevante que os professores do curso de pedagogia se reúnam para debater e refletir sobre as adaptações necessárias para o projeto político pedagógico, tendo em vista a demanda por uma formação que habilite o pedagogo a melhor lidar com a diversidade cultural que irá encontrar em seu contexto de trabalho.

Para que isso aconteça de maneira efetiva, faz-se necessário que o curso ofereça aos alunos, por meio de seus professores, uma prática educativa multicultural, para que os estudantes possam compreender as relações de poder que permeiam a produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores, criando condições para refletir e superar esses mecanismos que reafirmam e reforçam a superioridade cultural de determinados grupos economicamente dominantes em detrimento de outros grupos com menor prestígio social.

Através dos relatos das coordenadoras foi possível perceber que mudar nem sempre é tarefa fácil, pois demanda tempo, desejo de mudança por parte dos envolvidos e principalmente, iniciativas governamentais que possibilitem tais mudanças. Nesse sentido, compreende-se que para haver transformações significativas em busca do respeito à diversidade cultural e da construção de novas mentalidades individuais e coletivas, o primeiro passo é ter uma equipe engajada, pois tais transformações dependem das práticas docentes adotadas nas instituições de ensino. E é nessa perspectiva que o multiculturalismo deve ser utilizado como ferramenta política e educacional na busca do êxito de se promover a educação como direito de todos nas diferentes etapas e modalidades.

Com isso, uma instituição que deseja ser transformadora, deve situar-se em uma ótica contra hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente (GIROUX; MCLAREN, 2013). “Isto implica penetrarmos nos meandros do conceito de cultura e sua relação com o poder, assim como também desenvolver a consciência de sujeito de direito e de cidadania” (CANDAU et al., 2013, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1939, quando a pedagogia foi instituída enquanto curso superior, muitas mudanças ocorreram. No entanto, no que tange a diversidade cultural, percebe-se que mesmo que tenha uma incessante busca, por parte de diversos movimentos sociais, por políticas públicas e políticas educacionais de valorização da diversidade, podemos perceber que ainda há muito o que fazer para suprimir o desrespeito e a discriminação nas instituições de ensino.

Atualmente, o Brasil conta com leis e secretarias criadas pelo governo federal que tem por objetivo a promoção da igualdade e o respeito à diversidade no sistema educacional (Lei Brasileira de Inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, etc.). Todavia, vale salientar, que para que o respeito se perpetue de maneira efetiva, a diversidade deve ser tratada e se fazer presente diariamente nas discussões dentro do espaço educacional e não apenas em datas comemorativas, como ocorre em muitas instituições. Principalmente porque muitas dessas instituições não se sensibilizam para colocar a lei em prática, haja vista a fragilidade do sistema de fiscalização brasileiro. Nesse caso, tem-se a necessidade de continuar a luta e resistir para alcançar a materialização dos direitos garantidos à todos por lei.

Nesse sentido, compreende-se que mesmo com todas as conquistas alcançadas por meio de muita luta, resistência e esforço, o Brasil ainda não é um país que oferece oportunidades iguais para todos, muito menos oportunidades diferentes para atender necessidades diferentes. Diante disso, os profissionais da educação precisam continuar mobilizados para superar o desafio diário de perpetuar o respeito à diversidade cultural nos ambientes de aprendizagem.

Vale destacar que ao tratar sobre a pedagogia enquanto curso superior, torna-se impossível não pensar na educação básica, haja vista que os profissionais que lá estudam são preparados para atuarem na base da educação. Desse modo, entendendo a educação como um ciclo com níveis indissociáveis e interdependentes faz-se necessário que as mudanças de mentalidades e de

práticas pedagógicas ocorram em todos os níveis e modalidades de ensino simultaneamente para que as transformações aconteçam de maneira efetiva.

Com isso, apesar do trabalho ter seu foco na formação de pedagogos, ao tratar o multiculturalismo como política educacional, compreende-se que essa mudança de postura e mentalidade deve ocorrer tanto no ensino superior quanto no ensino básico para que essa prática se fortaleça e alcance seu objetivo de formar novas mentalidades individuais e coletivas livres de preconceitos e discriminação.

No entanto, ressalta-se que essa mudança ocorrendo prioritariamente no ensino superior, possibilita para as futuras gerações uma formação multicultural, baseada no reconhecimento e respeito à diversidade e mais que isso, na compreensão histórica das relações de poder que se sustentam, até hoje, como mecanismo fundamental para origem e manutenção das desigualdades.

Contudo, levando em consideração as relações de poder que regem as organizações de ensino, seria interessante a promoção da horizontalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (ou seja, que as discussões, reflexões e propostas de mudança venham de dentro para fora das instituições) para o melhor atendimento das necessidades reais das instituições.

Seria interessante também que sempre que houver necessidade de mudança na legislação, que a pedagogia seja pensada levando-se em consideração suas especificidades enquanto curso de formação que abrange diferentes habilitações e possibilidades de atuação profissional.

No que tange o currículo, espera-se que as instituições reformulem seus currículos sempre que haja necessidade, de maneira a atender as demandas sociais latentes. Para que isso aconteça de maneira significativa, é primordial que participem desse processo de revisão: pedagogos, gestores, docentes, discentes dos cursos de pedagogia e comunidade em geral. Espera-se ainda que a diversidade cultural não esteja limitada às disciplinas específicas, mas seja proposta transversal em todo processo formativo do futuro pedagogo.

Em consonância com a previsão legal, foi possível analisar que os cursos de pedagogia das três instituições pesquisadas estão de acordo com as

Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP 01/2006 e CNE/CP 02/2015) e contemplam em seus currículos a temática da diversidade cultural, mesmo não sendo de maneira transversal. No entanto, verifica-se que nos últimos anos, os referidos cursos vêm se adequando à perspectiva do respeito à diferença, como forma de atender a demanda social contemporânea.

A partir dos relatos das coordenadoras, verificou-se que as mesmas possuem considerável conhecimento quanto à relevância do respeito à diversidade cultural para construção de uma sociedade justa e democrática. Contudo, percebe-se que ainda há um longo trajeto em direção a adoção do multiculturalismo como política educacional, tendo em vista o caráter monocultural e homogeneizador arraigado na história da educação brasileira.

Por fim, vale salientar que este estudo não deve ser considerado como algo acabado, mas sim como mecanismo para suscitar novas reflexões e questionamentos acerca da formação de futuros agentes educacionais. Até porque novas demandas surgem a todo tempo e com ela a necessidade de compreendê-las e supri-las. Mas como suprir novas demandas se ao menos demos conta das já existentes? Esse questionamento é mais um motivo que faz com que este estudo esteja em constante construção, pois os temas aqui abordados são bastante complexos e por isso nem todas as questões serão respondidas de maneira que possam solucionar certos problemas. Ao contrário, muitas questões geraram novos questionamentos, proporcionando reflexões que colaboraram para o surgimento de diferentes compreensões que podem levar a novas respostas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ANDRÉ, B. P.; GUIMARÃES, D. N. **Multiculturalismo e mediação no Brasil: repensando o tratamento das diferenças**. In: CHAI, C. G. (org.) *Mediação, Linguagem, Comportamento e Multiculturalismo*. São Luís: Procuradoria Geral de Justiça do Estado do Maranhão/Jornal da Justiça/Cultura, Direito e Sociedade (DGP/CNPq/UFMA), 2014, p. 59-73.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 71-106.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 22 de abril de 2017.
- _____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 de julho de 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Ensino de 5ª a 8ª série, Brasília/DF, 1997.
- _____. Ministério da Cultura. **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Durban, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 de setembro 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Decreto nº 7.037**, de dezembro de 2009. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Brasília, 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

_____. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: _____. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Ciências Modernas, 2005.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DEMO, P. **A Nova L.D.B: ranços e avanços**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

FERREIRO, E. **Diversidad y proceso de alfabetización**. De la celebración a la toma de conciencia. En Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIROUX, H. A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 107-140.

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. 1997.

LARRAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. UNESCO, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2016.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010, p. 279-316.

SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**: perspectiva histórica. *Paidéia*, v. 14, n. 28, p. 113-24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura**: relações, dimensões e perspectivas. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, 2003, p. 5-16.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista com as Coordenadoras

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Quanto tempo trabalha na área da educação?
- 3- Quanto tempo atua no Ensino Superior?
- 4- Tem experiência na Educação Básica? Quanto tempo?
- 5- Quanto tempo trabalha aqui na instituição?
- 6- Quanto tempo atua no curso de pedagogia?
- 7- Quanto tempo atua na coordenação do curso de pedagogia?
- 8- O curso de pedagogia está de acordo com as resoluções CNE/CP nº 01 de 2006 e CNE/CP nº 02 de 2015?
- 9- Houve mudança? Você acha que essas mudanças são pertinentes e vão trazer transformações para o aluno?
- 10- Para você, o que é diversidade cultural?
- 11- Você acha importante abordar a temática da diversidade cultural no curso de pedagogia? Por quê?
- 12- Quais são as disciplinas ministradas no curso de pedagogia que tratam sobre a diversidade cultural?
- 13- A diversidade cultural é tratada como um tema transversal no curso?
- 14- Quais são os desafios ao se trabalhar a diversidade cultural com os alunos em sala de aula?
- 15- E enquanto coordenação, quais são os desafios ao se trabalhar a diversidade cultural?
- 16- Os alunos percebem a importância de se trabalhar a diversidade cultural no curso de pedagogia?

- 17- Já aconteceu na instituição alguma situação ou algum conflito que remeteu a questão da diversidade cultural? Qual foi o seu posicionamento enquanto coordenador?
- 18- Você acha que os alunos vão estar melhores formados agora com o modelo proposto em 2015 pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 ou com o modelo antigo proposto pela Resolução CNE/CP nº 01 de 2006?

ANEXOS

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA
INSTITUIÇÃO 1 (PRIVADA)**

Disciplina
1º Período
Análise Textual
Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional
Filosofia da Educação
História da Educação
Pesquisa e Prática em Educação I
2º Período
Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação
Psicologia da Educação
Pesquisa e Prática em Educação II
Didática
Educação Inclusiva
Filosofia da Educação Brasileira
3º Período
História dos Povos Indígenas e Afro-descendentes
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Arte
Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino nas Creches e Educação Infantil
Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento
Pesquisa e Prática em Educação III
Sociologia da Educação
4º Período
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática
Informática Aplicada à Educação
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil
Educação no Contexto Hospitalar (Eletiva)
Pesquisa e Prática em Educação IV
Fundamentos da Educação Indígena (Eletiva)
História da Arte Regional (Eletiva)
Educação, Sexualidade e Gênero (Eletiva)
Fundamentos da Educação de Remanescentes de Quilombolas (Eletiva)
5º Período
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Educação Ambiental
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia
Educação e Economia Política

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular
Planejamento Educacional
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência do Ensino Fundamental
Pesquisa e Prática em Educação V
6º Período
Educação Profissional: Teoria e Prática
Pesquisa e Prática em Educação VI
Políticas Públicas e Organização da Educação Básica
Supervisão e Orientação Pedagógica
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência de Disciplinas Pedagógicas da Educação Profissional
Tecnologia e Novas Mídias
Avaliação da Aprendizagem
7º Período
Gestão Escolar: Teoria e Prática
Currículo: Teoria e Prática
Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão
Orientação Educacional
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Gestão das Organizações Escolares
Pesquisa e Prática em Educação VII
Seminários Integrados em Pedagogia
8º Período
Avaliação Institucional
Psicologia Institucional
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Gestão das Organizações Não Escolares
Pedagogia nas Instituições Não Escolares
TCC em Pedagogia
Estética e História da Arte Contemporânea (Eletiva)
Sustentabilidade (Eletiva)
Direito Ambiental (Eletiva)
História da Cultura e da Sociedade no Mundo Contemporâneo (Eletiva)
Educação Ambiental (Eletiva)
História da Educação no Brasil (Eletiva)
Gestão da Qualidade (Eletiva)
Gestão de Desempenho (Eletiva)

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA
INSTITUIÇÃO 2 (SEM FINS LUCRATIVOS)**

Disciplina
1º Período
Arte e Educação
História da Educação e do Pensamento Pedagógico
Língua Portuguesa
Prática Pedagógica I
Psicomotricidade
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Especiais
2º Período
Programa de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
Educação Infantil: Fundamentos e Ação Pedagógica
Metodologia Científica
Linguagens Artísticas
Prática Pedagógica
Filosofia
3º Período
Psicologia da Educação
Filosofia da Educação
Programa de Educação Infantil e Ação Pedagógica II
Sociologia
Prática Pedagógica II
Didática
4º Período
Prática Pedagógica IV
Aprendizagem Escolar - Fundamentos Psicopedagógicos
Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Ação Pedagógica
Didática
Psicologia da Educação
Antropologia
Libras
5º Período
Prática Pedagógica V
Projeto Político Pedagógico
Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Ação Pedagógica
Didática
Educação e Tecnologias
Tópicos Especiais
Política Educacional
Laboratório de Alfabetização
Aprendizagem Escolar - Fundamentos Psicopedagógicos
6º Período
Matemática: Fundamentos e Ação Pedagógica

Prática Pedagógica VI
Didática
Língua Portuguesa: Fundamentos e Ação Pedagógica
Ciências Naturais e Ambiente: Fundamentos e Ação Pedagógica
Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica
7º Período
Princípios e Métodos de Supervisão
Prática Pedagógica VII
Ciências Humanas: Fundamentos e Ação Pedagógica
Organização e Gestão Escolar
Língua Portuguesa: Fundamentos e Ação Pedagógica
Ciências Naturais e Ambiente: Fundamentos e Ação Pedagógica
Matemática: Fundamentos e Ação Pedagógica
Tópicos Especiais
8º Período
Princípios e Métodos de Supervisão
Princípios e Métodos de Supervisão
Ensino Médio: Fundamentos e Ação Pedagógica
Organização e Gestão Educacional
Pedagogia Empresarial
Educação Inclusiva: Jovens e Adultos
Prática Pedagógica VIII

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA
INSTITUIÇÃO 3 (PÚBLICA)**

Disciplina	Créditos	
	Teóricos	Práticos
1º Período	Créditos	
Filosofia	04	-
Sociologia	04	-
Antropologia Cultural	04	-
Leitura e Produção de Textos I	02	01
Optativa	03	-
2º Período	Créditos	
Filosofia da Educação I	04	-
Sociologia da Educação I	04	-
Leitura e Produção de Textos II	02	01
História da Educação	04	-
Optativa	03	-
Optativa	04	-
3º Período	Créditos	
Psicologia do Desenvolvimento I	04	-
História da Educação Brasileira	03	-
Pesquisa Educacional	04	-
Optativa	03	-
Optativa	03	-
Optativa	03	-
4º Período	Créditos	
Estatística Aplicada à Educação	04	-
Psicologia do Desenvolvimento II	03	-
Didática I	03	01
Currículo	04	-
Optativa	04	-
Libras: Inclusão Educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva	02	01
5º Período	Créditos	
Política Educacional	04	-
Pensamento, Linguagem e Aprendizagem	04	-
Didática II	04	-
Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do Ens. Fund. I	03	-
Optativa	02	-
Estágio Supervisionado I	-	03
Optativa	03	-
Eletiva	02	-
6º Período	Créditos	
Organização da Educação Brasileira	04	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino na Educ. Infantil I	02	01
Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do Ens. Fund. II	03	-
Optativa	03	-

Optativa	02	-
Eletiva	02	-
Estágio Supervisionado II	-	03
Educação Inclusiva: prática do respeito à diversidade	04	-
7º Período	Créditos	
Seminário de Monografia	03	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino na Ed. Infantil II	02	01
Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF III	03	-
Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF IV	03	-
Optativa	03	
Optativa	02	-
Estágio Supervisionado III	-	03
Fundamentos da Alfabetização I	03	-
8º Período	Créditos	
Gestão Educacional	04	-
Monografia	-	04
Optativa	02	-

RELAÇÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS	Créditos	
	Teóricos	Práticos
Fundamentos Teóricos da Educação	4	-
Economia da Educação	4	-
Filosofia da Educação II	4	-
Sociologia da Educação II	4	-
Escola, Família e Comunidade	2	-
Educação e Literatura Infantil	2	-
Políticas Lingüísticas na Escola	4	-
Arte e Educação: Teoria e Prática	2	1
Corpo e movimento	2	-
Avaliação da Aprendizagem	4	-
História e Política para a Infância	4	-
História Geral dos Tempos Modernos	4	-
História do Pensamento Pedagógico	4	-
Psicologia da Educação I	4	-
Pensamento Educacional Brasileiro	4	-
Planejamento e Legislação	4	-
As TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) nos Processos Educacionais)	4	-
Psicologia do Desenvolvimento III	2	-
Estudo Histórico e Preservação da Cultura Escolar	4	-
Educação Ambiental	4	-
As Redes Sociais no Desenvolvimento Educacional	4	-
Educação e Relações Étnico-Raciais	4	-
Matemática Através de Vivências E Jogos Pedagógicos	2	-
Infâncias, Brincadeiras e Aprendizagem	4	-
Dinâmica de Grupo Na Educação	4	-
Arte Na Escola	2	1
Sociologia Política Para Educadores	4	-
Organismos Internacionais e Educação	4	-
Introdução à Psicologia Geral	4	-
Processos de Formação Musical – Percepção – Cultura e Criação	2	1

Introdução a Autorregulação da Aprendizagem	2	-
Recursos Informacionais Aplicados a Educação	4	-
Educação do Campo	4	-
Tópicos Especiais em Filosofia: Questões e Ética Ambiental	2	-
Tópicos Especiais em Política: Ciência Política Para Educadores	2	-
Cultura Brasileira em Perspectiva Contemporânea	4	-
Introdução a Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna	2	-
Tópicos Especiais para a Escrita Escolar: Língua Materna e Ciências Naturais	2	1
Tópicos Especiais em Literatura Infanto-Juvenil e o Texto Cinético	4	-
Formação de Professores da Educação Infantil no Contexto das Relações Étnico- Raciais.	2	2