

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Dos Santos Costa, Graça

**Curriculum et culture : un débat contemporain sur la tension
du multiculturalisme dans le curriculum des cours de pédagogie**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



Université du Québec à Chicoutimi

Chicoutimi, Québec, Canada



UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Campus VII – Senhor do Bonfim – Ba – Brasil

***CURRÍCULO E CULTURA: UM DEBATE CONTEMPORANEO SOBRE
A TENSÃO DO MULTICULTURALISMO NO CAMPO DO CURRÍCULO
TOMANDO COMO ESTUDO CURSOS DE PEDAGOGIA***

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Curso de Mestrado de Educação em Pesquisa da Université du Québec à Chicoutimi em convênio com Universidade do Estado da Bahia/ Campus VII- Senhor do Bonfim- Ba- Brasil, sob a orientação do professor Doutor Roberto Sidnei Macedo.

POR

GRAÇA DOS SANTOS COSTA

DEZEMBRO DE 2003

Banca Examinadora

.....
ROBERTO SIDNEI MACEDO (UFBA)

.....
MARTA ANADON (UQAC)

.....
PAULO BATISTA MACHADO (UNEB)

*Dedico essa pesquisa a todas as pessoas
que se sentem/ sentiram oprimidas e
marginalizadas do currículo escolar.*

A Deus, inteligência suprema e causa primaria de todas as coisas, por ter me dado força para trilhar nessa etapa tão significativa de minha vida;

Ao Professor **Roberto Sidnei Macedo** por confiar e acreditar no meu trabalho. Com seus incentivos, orientações e sugestões possibilitou meu crescimento epistemológico e pessoal através dos seus exemplos, posturas e leituras;

À professora **Marta Anadon** pelo empenho em concretizar esse mestrado, pela força e dedicação em deixar de pé um projeto que beneficiou uma instituição inteira, pelo carinho a nós professoras e professores da UNEB;

Ao meu **pai** (in memoriam) que onde estiver vai estar feliz em por ter finalizado essa etapa de minha vida;

A minha **mãe** e meus **irmãos** que me auxiliou nessa jornada com amor e companheirismo;

A minha filha **Nayara** pelo sorriso sincero e inspirador que me faz querer continuar a caminhar;

A minha ex professora de currículo, **Maria de Lurdes Borges Cerqueira**, por ter me incentivado a caminhar e por ter me ajudando na caminhada nesse campo do conhecimento tão importante para pensar as relações de saber/poder no cotidiano da escola;

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que me ajudou muito a trilhar esse itinerário de pesquisadora.

Aos meus colegas de trabalho especialmente ao área de prática de ensino que com a ética da compreensão, ajudou-me a terminar essa etapa;

A meus colegas de mestrado, pelo carinho incentivo e companheirismo;

As minhas amigas Selma, Heldina, Eliene e Luciene, por ter me acompanhado nessa caminhada;

Aos amigos anônimos que me auxiliou a concluir essa etapa tão significativa para minha vida acadêmica e profissional.

*Você não sabe o quanto caminhei pra chegar at é aqui..
percorri milhas e milhas antes de dormir...
eu não cochilei...*

Cidade negra

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre currículo e multiculturalismo, buscando compreender suas teias de relações, seus pontos de encontro, rupturas, tensões e/ ou conflitos, na tentativa de delinear uma aproximação/distanciamento da abordagem do currículo inspirado no multiculturalismo crítico nos meandros de um curso de formação de professores/as.

Considerando que a interação professor/a e aluno/a se constrói através do diálogo e que essa prática dialógica não é neutra, passiva e linear, mas ideológica, política e interessada, essa interlocução se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre autores pedagógicos. Desse modo, o processo de produção de sentidos e significados no currículo autoriza ou desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais na medida em que determina quem está autorizado a falar, quando e sobre o quê. A produção de significação no currículo está intrinsecamente relacionada com a produção e disseminação das relações de poder e estas, por sua vez, devem ser analisadas visando o combate a estereótipo, sexismo, xenofobia, hierarquização de classe, entre outros processos que, inexoravelmente, ocorrem também na sala de aula. O currículo assegura, legitima, implementa e transforma as relações sociais concretas. O currículo escolar, historicamente, sempre esteve atrelado a um modelo de pessoa, mundo e sociedade, transmitindo visões particulares e interessadas e produzindo identidades individuais e sociais pessoais.

A partir da análise do conteúdo do material coletado, sob o olhar da teoria das representações, buscamos compreender o processo de significação dos docentes do último ano do curso de Pedagogia e do projeto de reestruturação no que tange à temática em análise. O caminho percorrido para fazer esta pesquisa foi através de um estudo de caso etnográfico no qual foram constatadas, explicitadas e interpretadas as representações de currículo e multiculturalismo, na tentativa de compreender como essas representações instituem (ou não) a concepção de educação multicultural crítica. Essa leitura do caso estudado esteve pautada em uma concepção de conhecimento relacional, baseada em uma perspectiva heurística, rompendo com o paradigma hermético, acabado e cristalizado, apontando para uma perspectiva de conhecimento relacional que ocorre em fluxo, sendo construído e reconstruído a todo momento.

Os resultados obtidos revelam sensibilidade no trato da diversidade cultural tanto no que se refere ao projeto do curso quanto aos sentidos manifestados pelos professores/as pesquisado/as. O currículo é concebido sob uma perspectiva crítica, sendo entendido como um processo de construção de conhecimento que acontece no interior de qualquer espaço pedagógico. O multiculturalismo é visto na perspectiva de celebração das culturas, sem trazer à tona os mecanismos de opressão e exclusão de certos grupos socialmente marginalizados. De acordo com os resultados obtidos, supõe-se que a construção do currículo inspirado no multiculturalismo crítico não se resume apenas em incluir no projeto de um curso fundamentos teóricos que inspirem uma prática multicultural nem se resume na constatação, pura e simples, pelos/as atores pedagógicos/as, da existência da diversidade. Desse modo, a construção do multiculturalismo como princípio articulador do currículo estará assegurada a partir de um pensar/agir/sentir calcado num paradigma solidário, baseado na ética da compreensão na qual há o respeito/aceitação/valorização dos múltiplos universos culturais que se fazem presentes nas escolas/universidades.

RÉSUMÉ

La présente recherche a comme objectif d'analyser la relation entre le curriculum et le multiculturalisme, cherchant à comprendre les liens tissés, leurs points de rencontres, leurs ruptures, leurs tensions et/ou conflits, dans la tentative de démarquer une approximation/éloignement de l'approche inspirée par le multiculturalisme critique dans les méandres d'un cours de formation de professeur(e)s.

Considérant que l'interaction professeur/e et élève se construit dans un dialogue et que cette pratique dialogique n'est pas neutre, passive ou linéaire, mais idéologique, politique et intéressée, cette inter-locution surviendra par l'interprétation et la négociation des sens entre les auteurs pédagogiques. De cette façon, le processus de production de sens et de signifiés dans le curriculum autorise et (dés)-autorise, inclut ou exclut les particularités culturelles dans la mesure où il détermine qui a le droit de parler, quand et sur quoi. La production de la signification dans le curriculum est intrinsèquement liée à la production et à la dissémination des relations du pouvoir et celles-ci, pour une fois, doivent être analysées visant à combattre le stéréotype, le sexisme, la xénophobie, la hiérarchisation des classes, entre autres processus qui, inexorablement, arrivent aussi dans la salle de classe. Le curriculum assure, légitime, implante et transforme les relations sociales concrètes. Le curriculum scolaire, historiquement, a toujours été lié à un modèle de personne, de monde ou de société, transmettant des visions personnelles et intéressées et produisant des identités individuelles et sociales particulières.

À partir de l'analyse du contenu du matériel recueilli, avec l'appui de la théorie des représentations, nous cherchons à comprendre le processus de signification des professeurs de la dernière année du programme de Pédagogie et du projet de re-structuration en ce qui concerne la thématique en question. Le chemin parcouru pour réaliser cette recherche fut au moyen d'une étude de cas ethnographique où furent constatées, explicitées et interprétées des représentations du curriculum et du multiculturalisme, dans la tentative de comprendre comment ces représentations instituent (ou non) la conception d'une éducation multi-culturelle critique. Cette lecture du cas étudié était basée sur une conception de la connaissance relationnelle, selon une perspective heuristique, rompant avec le paradigme hermétique achevé et cristallisé, visant à une perspective de connaissance relationnelle qui survient en flux, étant construite et re-construite à tout moment.

Les résultats obtenus font preuve d'une sensibilité dans le traitement de la diversité culturelle tant en ce qui concerne le projet du programme que les sens manifestés par les professeur/e/s, sujets de cette recherche. Le curriculum est conçu selon une perspective critique, étant compris comme un processus de construction de la connaissance qui survient à l'intérieur de n'importe quel espace pédagogique. Le multi-culturalisme est vu selon la perspective de la célébration des cultures, sans mettre en évidence les mécanismes de l'oppression et de l'exclusion de certains groupes socialement marginalisés. Selon les résultats obtenus, on prétend que la construction du curriculum, inspiré par un multi-culturalisme critique, ne se résume pas seulement à inclure, dans le projet d'un cours, des fondements théoriques qui inspirent une pratique multi-culturelle ou simplement dans la constatation, pure et simple, de la part des auteurs pédagogiques de l'existence de la diversité. De cette manière, la construction du multi-culturalisme comme principe organisateur du curriculum sera assurée selon un penser/agir/sentir fixé dans un paradigme

solidaire, basé sur l'éthique de la compréhension dans lequel il y a respect/acceptation/valorisation des multiples univers culturels qui sont présents dans les écoles/universités.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
EPÍGRAFE.....	vi
RESUMO.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
CAPITULO I	
1. MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO NO NOVO CENÁRIO GLOBAL: TECENDO ARTICULAÇÕES.....	12
CAPÍTULO II	
2. CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E LINGUAGEM: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR.....	31
2.1. CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS...32	
2.2. O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL: REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR/A PARA O TRABALHO COM O MULTICULTURALISMO.....	39
2.3. O CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO DA CULTURA DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM DO COTIDIANO DA ESCOLA.....	47
2.4. CULTURA, LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO CURRÍCULO.....	53
CAPÍTULO III	
2. O CAMINHO REFLETIDO: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	58
3.1 O SENTIDO DA PESQUISA.....	59
3.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL.....	66
3 O CAMINHO PERCORRIDO.....	69
3.3.1 A entrevista.....	69
3.3.2 Análise documental.....	72
3.3.3 Desvelando os sentidos.....	74

CAPÍTULO IV

4. INTERCRUZANDO OLHARES: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E DOS DOCUMENTOS SOBRE A MULTICULTURALIDADE E O CURRÍCULO: DIÁLOGO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	79
4.1 O CURRÍCULO COMO UMA RELAÇÃO SOCIAL: DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS A RELAÇÕES COTIDIANAS NO INTERIOR DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	80
4.1.1 <i>A representação de currículo dos/as professoras.....</i>	<i>80</i>
4.1.2 <i>A representação de currículo no projeto curricular.....</i>	<i>86</i>
4.2 O MULTICULTURALISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DA CELEBRAÇÃO À CRITICIDADE.....	92
4.2.1 <i>Educação/Cultura/Currículo: caminhos que se cruzam/intercruzam.....</i>	<i>93</i>
4.2.2 <i>O lugar do multiculturalismo no projeto curricular.....</i>	<i>98</i>
4.2.3 <i>A diversidade cultural dentro de um olhar disciplinar: jaula ou locus de discussão?.....</i>	<i>104</i>
4.2.4 <i>Olhar dos professores /as sobre a inclusão da diversidade cultural como componente curricular.....</i>	<i>108</i>
4.2.5 <i>O olhar multicultural dos professores/as.....</i>	<i>113</i>
CONCLUSÃO	
5. INTERCRUZANDO FRONTEIRAS: EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA SOLIDÁRIA PARA FUNDAMENTAR UM CURRÍCULO INSPIRADO NO MULTICULTURALISMO CRÍTICO.....	124
6. REFERENCIAS.....	134
7. ANEXO A	
7.1 ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA.....	144
8. ANEXO B	
8.1 COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	147

CAPÍTULO I

MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO NO NOVO CENÁRIO GLOBAL: TECENDO ARTICULAÇÕES

1. MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO NO NOVO CENÁRIO GLOBAL: TECENDO ARTICULAÇÕES

Um convite ao sentir

Antes de começarmos a nossa parceria, esse diálogo, convido você educador-leitor-orientador a fazer uma pausa e observar as pessoas a sua volta: seus rostos, seus olhos, suas peles, seus cabelos, suas expressões, seus jeitos. Agora imagine suas salas de aula, seus alunos e alunas tragam-os à sua memória lembrando-lhes os seus jeitos, os seus cheiros, os seus sorrisos, as implicâncias, as angústias, os medos, as vestes e adereços, as peles, as palavras, as belezas... Tente lembrar deles (a) com paixão, com o envolvimento de quem sabe na pele, no corpo e na alma, o que é o cotidiano escolar e guarde aquecidamente esta imagem durante o percurso desse texto. (TRINDADE, 2000, p. 7/8).

Nesse início de século, vivemos um período de muitas perplexidades, desafios e tensões. Paradoxalmente, o mundo está mais interconectado, foram quebradas barreiras alfandegárias, as tecnologias de informação e comunicação modificaram o processo de trabalho. Nesse mesmo mundo, consubstanciaram-se processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos socioculturais fragilizados economicamente, agravaram-se as dificuldades sociais, a miséria, a fome, a pobreza. Nesse novo cenário muitas crenças foram abaladas, muitos valores foram questionados, muitos paradigmas ficaram em crise.

Trazendo essas discussões para o campo educacional, estamos presenciando um momento de muitas reformulações curriculares. O currículo¹, no cenário atual, está permeado por formas específicas e contingentes de organização da sociedade a partir de um

¹ Currículo aqui nesse texto não se restringe à grade curricular, programas, conteúdos de ensino, estratégias de aprendizagem, mas como um território de construção e reconstrução e desconstrução de conhecimento.

discurso eminentemente vinculado à economia de mercado. No cenário educacional atual estão sendo preconizados discursos que anunciam um mundo globalizado, que estamos vivendo em uma aldeia global e a escola precisa se *adequar* às novas demandas sociais. A repercussão desse novo estado do sistema capitalista tem chegado às escolas através de projetos gestados pelas forças produtivas e corresponde às demandas de formação de trabalhadores e trabalhadoras a partir de valores e regras definidos pelo mercado. Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como empresa, as avaliações como produto e as relações pedagógicas como insumo-produto. E o currículo passa a ser concebido como um programa cujo papel é o atendimento das demandas da “*sociedade global*”, através de parâmetros curriculares nacionais comuns.

Ora, afinal, a globalização é um fato dado? A globalização é uma fábula? A escola deve ficar passiva nesse “novo cenário?” Segundo Santos, M. (2001), esse discurso que enaltece a situação atual, obscurece a sua perversidade. Esse ‘novo período’ que facilmente apreendemos como globalização “[...] é a utilização de formidáveis recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital, apoiado por formas institucionais igualmente novas [...]” (SANTOS, M., 2000, p.141). Nesse sentido, o atual estado de globalização é inerente à expansão capitalista, porém não é semelhante às ondas anteriores, pois as condições de sua realização mudaram radicalmente com o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Essa tecnologia produz um elo entre as pessoas, as culturas, os mercados, assegurando a presença planetária desse novo sistema técnico.

Na compreensão de M., Santos (2000), para entender esse estado atual do sistema capitalista de forma contextual é necessário compreendê-lo a partir de dois elementos fundamentais: o estado da técnica e o estado da política. Os avanços da tecnologia de informação e comunicação possibilitaram, no final do século XX, a criação de um mundo interconectado, bem como a emergência de um mercado dito global, o qual mapeou um novo modelo político mundial, assegurando novos contornos ao espaço geográfico. Assim, a partir dessa compreensão, não podemos entender o atual estado da globalização como apenas um avanço das técnicas, mas, sobretudo como um casamento entre técnica e política.

Ainda no entendimento de M., Santos (2000), essa mesma globalização que homogeneiza discursos, mercados e culturas vive um paradoxo. A miséria crescente das populações vai se instaurando, a desordem social vai se perpetuando e a escassez de recursos materiais atinge a classe média. Assim, a destruição desse período globalitário vai ser forjada pelos países mais fragilizados nesse jogo. Desse modo, a centralidade da periferia (países em desenvolvimento) construiu uma outra globalização *de cima para baixo*.

No campo cultural, a globalização tem atravessado fronteiras nacionais e tem configurando um novo estatuto para o espaço e tempo, tornando o mundo menor e diminuindo as distâncias². Nesse novo contexto global, ao mesmo tempo em que as pessoas se aproximam, criando a possibilidade de um diálogo interplanetário entre as diversas culturas (através de fax, *email*, televisão, telefone celular, etc) caminhando para uma cidadania planetária; essa mesma

² Segundo Hall (1999) “[...] tanto o alcance quanto o ritmo de integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações”(p. 68-69).

globalização cultural poderá, através de um mercado global, uniformizar-se e impor-se sobre a cultura popular através de uma lógica “cega” do capital, indiferente às especificidades das culturas locais.

Através dos meios de comunicação, são homogeneizadas as culturas de diferentes grupos sociais (mulheres, homens, crianças, idosos, negros, etc), transformando-os em segmentos do mercado consumista. Os filmes, a publicidade, os programas de TV (seriado, desenhos, etc.) são poderosos veículos que têm contribuído para a uniformização cultural desses grupos. Entretanto, essa mesma cultura massacrada, através da escassez financeira, não dispendo plenamente dos meios materiais da cultura global de massa, constrói mecanismos para bloqueá-la.

Fazendo um recorte para os campos do currículo e da cultura, as discussões em torno da globalização, cultura e educação vêm impactando a teorização educacional contemporânea através da ênfase dada aos estudos e pesquisas sobre esse tema por autores como Moreira (1995), Forquin (1993), Giroux (1995, 1997, 1999), McLaren (1997), Silva (1995), Sacristán (1995), Cannen (1997, 1998, 2001), Candau (1999), entre outros. Educadores e pesquisadores analisam a necessidade de uma pedagogia multicultural para a construção de uma sociedade com equidade social e para o desenvolvimento de uma cidadania multicultural.

Segundo Cannen (2000a), a necessidade de uma educação para a diversidade cultural, nesse contexto de crescente globalização, tem sido preconizada em literatura nacional e internacional, através de três argumentos: o primeiro aponta que a diluição de fronteiras geográficas, ocasionada pelos avanços da tecnologia, o que propicia um intercâmbio entre as culturas, fato este que exigiria

uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais, presentes no cotidiano de professores e alunos. O segundo argumento levantado refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura imbuída de valores consumistas, que estaria ameaçando as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização cultural; a educação multicultural seria uma via para o resgate das culturas ameaçadas. O último argumento defende que as exclusões sociais, reforçadas pela globalização, não atingem os diversos grupos sócio-culturais. O processo da globalização estaria consubstanciando processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos sócio-culturais fragilizados economicamente; nesse sentido, a educação é concebida como via pela qual não se admite a tolerância e a apreciação à diversidade cultural, mas o repensar contínuo da diferença e alteridade, tendo em vista uma conscientização acerca do binômio pluralidade cultural e poder, possibilitaria a construção de uma cidadania multicultural e híbrida.

Esse último argumento está pautado na concepção de Multiculturalismo Crítico. Segundo McLaren (1997), existem quatro perspectivas de multiculturalismo: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. A primeira perspectiva pressupõe a inferioridade e a incapacidade entre grupos raciais, enfatizando uma cultura “única”, aniquilando as diferenças e lutando por uma hegemonia cultural elitista. A segunda perspectiva defende a igualdade natural entre os grupos étnicos, negligenciando as importantes características que diferenciam os grupos culturais apontando para um etnocentrismo humanista. A terceira perspectiva apesar de evidenciar a diferença, essencializa de tal modo que acaba por secundarizar aspectos políticos e históricos. E por fim, na última perspectiva, o multiculturalismo crítico, assegura que a diversidade deve ser

afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social, evidenciando a diferença como produto da história, ideologia e poder. Segundo McLaren (1997).

O multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, enfatizando a tarefa cultural de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nos quais os signos e significados são gerados (p.123).

Nesse sentido, esse multiculturalismo crítico nem está calcado em uma perspectiva ingênua que defende a igualdade entre as raças a partir de um consenso interétnico como o multiculturalismo liberal, nem radicaliza na diferença como o multiculturalismo liberal de esquerda. Para o multiculturalismo crítico, as diferenças são construídas historicamente, nesse sentido prima por intervir nas relações de poder que constróem essa diferença.

Pensar o multiculturalismo na perspectiva crítica³ do cotidiano da sala de aula implica em ver o currículo não mais sob a perspectiva de grade, fluxograma, plano ou programa; significa compreender o currículo como território de saber e poder, lugar de construção/reconstrução/desconstrução de conhecimentos e informações. No entanto, na história da teorização curricular, nem sempre o currículo foi pensado como processo, construção, teia e trama de relações sociais e saberes. Existem várias maneiras de pensar currículo, optamos em discutí-lo sob duas perspectivas: enquanto teoria curricular tradicional/conservadora e enquanto teoria curricular crítica⁴. Essas teorias curriculares possibilitam melhor compreender como a concepção de educação multicultural tem chegado “às práticas curriculares”.

3 O multiculturalismo não é tomado como postura de espírito, de reconhecimento das diferenças na perspectiva folclórica, ou ainda, numa perspectiva de assimilação, mas é compreendido como um processo de luta e resistências em torno de signos e significados.

4 Apesar da literatura do campo de currículo apontar uma terceira teoria: a teoria pós-crítica, optei por não discutí-la, pois considero que a teoria crítica dialoga com os pilares importantes em que se funda o conhecimento

A teoria tradicional/conservadora se preocupava exclusivamente com a organização e com desenvolvimento curricular,⁵ tendo como base a questão técnica e de eficiência, objetivando uma mudança de comportamento. Essa perspectiva está atrelada a um modelo de controle e fragmentação do ensino, reduzindo todo o processo escolar a uma ação mecânica de elaboração. O currículo, nessa concepção, é entendido como estratégia de aprendizagem, buscando solucionar os problemas de organização, se concretizando através de um plano de ensino. A grande preocupação dessa teoria é o processo curricular, a qual enfoca a organização curricular: o que ensinar? E como ensinar?

Como afirma Silva (1999a).

Na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático. (Supõe um) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais... 3) uma relação passiva entre o quem 'conhece' e aquilo que é conhecido; 4) um caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento. Na história da educação ocidental, essa concepção é compartilhada por ideologias educacionais tão diversas quanto o humanismo tradicional e o tecnicismo (p.12).

No início da década de setenta, diversos especialistas⁶ participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, dando início a um processo de reconceitualização do campo em questão. Todos os especialistas presentes nessa conferência rejeitavam a concepção dominante de currículo, criticando seu caráter fechado e apolítico. Nesse evento, tratava-se de

moderno: resistência, alienação, ideologia, etc. sem deixar de navegar nas contribuições dada pelo paradigma emergente: subjetividade, linguagem, multiculturalismo, etc.

⁵ A preocupação com a organização pedagógica deve fazer parte dos estudos do campo do currículo, porém estes estudos não podem se resumir a pensar/fazer a estruturação da escola sem pensar o processo do conhecimento.

⁶ Duas correntes desenvolveram-se a partir dessa conferência: uma de base neomarxista e na Teoria Crítica (Giroux e Apele. E a outra associada à tradição humanista e hermenêutica (Pinar).

reconceituar o campo a partir do entendimento de que a natureza é mediatizada pela cultura. Essa compreensão colocou em xeque o entendimento do currículo como algo burocrático, ligado a organização e eficiência do ensino e trouxe a tona a questão do poder, da ideologia e da resistência no processo de construção do conhecimento. Dentre os autores reconceitualistas, foram os associados à orientação neomarxista que se convencionou chamar de nova sociologia do currículo. Esses autores estabeleciam uma relação entre currículo cultura, ideologia e poder.

Foi a partir desse evento que a teoria curricular crítica.⁷ ganhou espaço nos meandros acadêmicos e na produção literária do campo de conhecimento em questão. Essa teoria faz uma leitura mais ampla do currículo abordando o processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento que ocorre no território escolar, questionando o que é conhecimento escolar? Como esse conhecimento é socialmente distribuído? Essa teoria faz uma crítica às estruturas existentes, questionando os pressupostos da educação escolarizada, na medida em que evidencia a educação como interessada, ideologizada e política. Segundo Moreira (1998) essa teoria “[...] examina as relações entre conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios de discussão multicultural” (p.12).

⁷ Segundo Moreira (1997) existem duas linhas que parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira exemplifica as abordagens estruturais e neomarxistas, sendo dominante nos anos 80. A segunda incorpora as contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, mais visível nos anos 90. Assim, faço, nesse texto, um esforço para dialogar como o atual embate da tendência crítica, discutindo-a tanto a partir dos valores sociais emancipatório como incluindo novas perspectivas de análise como cultura, representações e linguagem.

A teorização crítica concebe o currículo⁸ como uma construção social, sendo resultado de um processo histórico, no qual, através de um jogo de poder, são legitimados ou deslegitimados certos saberes. O currículo corporifica valores, conhecimentos e ideologia da cultura dominante, mas também é entendido como um espaço de desconstrução desses conhecimentos.

Nesse sentido, na teorização curricular crítica, o currículo se configura como processo social, espaço onde se problematizam as idéias, um local de luta, resistências e transformações. O currículo deixa de ser concebido dentro de uma perspectiva ingênua, neutra e desinteressada e passa a ser entendido como associado a poder, subjetividade, ideologia e linguagem. Segundo Burnham (1998), o currículo pode ser definido como:

[...] processo social, que se realiza no espaço concreto escola, cujo papel principal é o de contribuir para o acesso, daqueles sujeitos que aí interagem, a diferentes referenciais de leitura e de relacionamento com esse mesmo mundo, proporcionando-lhe não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, como sujeito para sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa do processo de produção e socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade (p.34).

Essa acepção de currículo, como processo social, configura o espaço escolar como lugar de relações que nos constrói como sujeitos específicos. O currículo nos ensina atitudes, conceitos e procedimentos nos fixando a uma comunidade humana particular, a um grupo particular, negando e assegurando posicionamentos à medida que assegura, legitima e institui quais conhecimentos são válidos.

⁸ Mesmo estando ciente que a teoria curricular crítica vem passando por uma crise de legitimação por que não chegam às escolas, deixando de contribuir para o processo de transformação do currículo, considero que a citada

Entender o currículo, a partir da perspectiva curricular crítica, implica em desafiar a dimensão monocultural fundamentada em princípio branco, europeu, masculino, heterossexual, adulto e cristão. Para a teoria crítica, não existe cultura, mas culturas, devendo todos serem respeitadas, valorizadas e reafirmadas no *espaço pedagógico* a partir de uma proposta política e de intervenção prática fundada no multiculturalismo crítico.

Por tudo isso, torna-se extremamente importante pensar as conexões entre a teoria crítica curricular e o multiculturalismo crítico para fomentar uma prática pedagógica que possibilite um processo de vivência e convivência de classes, gêneros, raças etc, pautado-se, para isso, na liberdade, libertação e democracia.

Para concretizar práticas curriculares culturais⁹ pautadas no multiculturalismo crítico é necessário rever os rituais, as disciplinas, os métodos e os referenciais; confrontar os diferentes tipos de conhecimento, abordando as diversas singularidades culturais e buscando representar, no currículo, todos os interesses de classe, etnia, raça e sexo tão presentes no espaço escolar. Essa compreensão de currículo perpassa os muros que circundam a escola, possibilitando um espaço de debate para questões sociais mais amplas como a divisão de classe, a fome, o desemprego, etc.

Dessa forma, a construção de uma prática curricular fundada no multiculturalismo crítico implica em entender a sala de aula como lugar de múltiplas linguagens, de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica ainda, em compreender o currículo como prática de significação que produz e reproduz a vida social/ cultural. O currículo é

teoria ainda é a mais prudente entre aquelas que aprecem na literatura do campo curricular.

concebido como um lugar onde se concentram e se desdobram estratégias de luta em torno de signos e significados sobre o social e o político, sendo um elemento discursivo da política educacional (SILVA, 2000).

Para fazer do multiculturalismo um princípio articulador do currículo, “[...] é necessário uma estrutura curricular diferente da dominante, uma mentalidade diferente da utilizada por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares” (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Nesse sentido, a construção de um currículo multicultural demanda não apenas que o tema pluralidade cultural seja ressaltado como um item do projeto político-pedagógico da escola, mas é de fundamental importância que a discussão em torno da pluralidade cultural esteja presente no momento da implementação e avaliação do currículo, problematizando as disciplinas, os métodos, os conteúdos, as experiências, *as linguagens*, as narrativas, os rituais as autobiografias e as relações sociais.

Partindo desse pressuposto, para efetivação do multiculturalismo como princípio articulador do currículo seria interessante, segundo Sacristán (1995)

[...] analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes, com as minorias ou culturas, as relações sociais entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogos e brinquedo fora da sala de sala, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido da avaliação (p.87).

Assim, uma das ferramentas fundamentais para a construção de um currículo multicultural é a (re) significação da formação do professor /a. Pensar a formação de professores (as) alicerçada na

⁹ Entendo práticas curriculares culturais como estratégias didática de intervenção crítica de transformação do

abordagem multicultural implica em um (re) pensar contínuo das *múltiplas linguagens* presentes no cotidiano escolar, em construir uma prática que respeite e fortaleça as *diferentes vozes* presentes na sala de aula, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízo e atitudes preconceituosas e discriminatórias. A prática docente multicultural se configura a partir do suprimimento da linguagem etnocêntrica e a construção de uma linguagem plural revendo a relação entre currículo, cultura e linguagem, considerando o currículo como um lugar de criação e produção de culturas, um lugar de múltiplas linguagens culturais.

Compreendendo que a interação professor/a e aluno/a se dá através do diálogo e que essa prática dialógica não é neutra e possui uma política de sentidos, sendo essa ideologizada e interessada, a interlocução se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre os autores/autoras. Desse modo, o processo de produção de sentidos e significados no currículo autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais. “Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa”. (SILVA, 1995, p.2002).

Nessa compreensão , o currículo legitima, assegura, implementa e transforma as relações sociais concretas. O currículo escolar, historicamente, sempre esteve atrelado a um modelo de homem, mundo e sociedade, transmitindo visões sociais particulares e interessadas; *produzindo identidades*¹⁰ individuais e sociais particulares.

currículo com potenciais monocultural em um currículo com inspirado no multiculturalismo.

¹⁰ *Identidade* é compreendida, nesse texto, como um processo constituído em espaços e discursos plurais, sendo provisória e deve ser tomada no movimento das relações sociais concretas.

Nesse sentido, os programas, os rituais, a linguagem oficial, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as relações sociais da escola asseguravam/asseguram uma visão particular de mundo constituindo identidades. Nesse jogo curricular, muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados, a partir de um “pacote cultural” concebido como “superior” e “único”, fundamentado em um referencial autoritário e dogmático. Para Gimeno Sacristán (1995):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes à cultura popular, as subculturas dos jovens, a contribuição das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou outros maus tratos, o racismo, e a xenofobia, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas problemas que parecem “incômodos” [...] (p.97).

Ao estabelecer a superioridade de um grupo, uma comunidade, uma religião, um sexo em detrimento de outras, o currículo escolar está relacionado ao processo de opressão, exclusão social e discriminações. Através das interlocuções na sala de aula, muitas vozes são silenciadas e outras vozes são afirmadas. O/a professor/a como mediador do conhecimento é responsável pelo processo de seleção, organização e avaliação dos sabres.

Nessa trama e nessa teia dialógica e dialética, o professor/a é um construtor/a do currículo, logo, responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural, devendo estar consciente sobre as linguagens/ deliberações que implementam na sua prática pedagógica. Nesse sentido, é necessário pensar uma prática curricular que equilibre os diversos contextos culturais. A construção de uma prática docente que desafiem preconceitos e estereótipos é um dos grandes desafios para a construção do multiculturalismo crítico como princípio articulador do currículo.

É nesse cenário complexo que surge um campo de estudo que se tem constituído como *locus* do saber, onde encontramos abrigo teórico-metodológico para subsidiar a discussão do nosso trabalho. Assim, nos interessa investigar:

- Quais as representações sociais dos /as professores/ as do último ano dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) acerca de currículo e do multiculturalismo?
- Quais as representações de currículo e educação multicultural, presentes na proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UEFS?
- Essas representações de currículo e multiculturalismo dos/as professores/as e documentos veiculam (ou não) uma concepção de educação multicultural crítica?

Assim, nesse momento de crise conceitual, no qual as singularidades são resgatadas, torna-se imprescindível interpretar as representações de cultura e currículo dos/as professores/as curso de Pedagogia da UEFS, para melhor compreender como a educação multicultural é veiculada (ou não) nos meandros do currículo do citado curso.

Objetivo assim:

- Identificar as representações sociais dos professores/as do último ano dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, acerca de currículo e multiculturalismo;
- Analisar a proposta curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no que tange a representação de currículo e a educação multicultural;

- Contrastar as representações de currículo e educação multicultural elaboradas pelos/ pelas docentes com as representações presentes na proposta curricular dos cursos de Pedagogia;
- Analisar se essas representações, de professores/as e do projeto do curso, acerca de currículo e cultura, veiculam uma concepção de educação multicultural crítica.

As discussões sobre educação multicultural estão presentes na teorização educacional como algo intrinsecamente necessário; tais discussões apontam para uma multiplicidade de conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas.

A presença do tema “Pluralidade Cultural”, através da política curricular oficial, evidenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aponta para a necessidade de se refletir sobre o tema. “A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade. Não se pode continuar em um momento educacional que se omita essa face à diversidade da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados[...]” (CANEN, 1997, p. 479).

É nesse contexto de reformulações curriculares que o curso de Pedagogia vem sendo impactado, através das medidas de políticas pelo poder federal que determinam novas configurações curriculares para o citado curso. Segundo a Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional 9394/96 (LDB/96), o curso de pedagogia configurou-se como um dos temas mais polêmicos a ser regulamentado pela legislação complementar.¹¹ É nesse meandro que as discussões

¹¹ Ver decretos 3.554/200, resolução01/99/CNE/CP e pelo parecer 133/201/CNE/CES -por essa normatizações, o curso de pedagogia esta passando por um momento de crise.

acerca da educação para a diversidade cultural vem tomando campo nas novas propostas curriculares.

É nesse cenário político que me senti instigada a fazer uma pesquisa que tratasse da multiculturalidade e do currículo de um curso de formação do professores/as. Como professora de cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) sempre me sentir inquietada com as questões ligadas à diversidade cultural. Apesar de trabalhar em um espaço que é considerado como *locus* do conhecimento, espaço de debates e discussões, a experiência relacionada ao multiculturalismo foi/silenciado¹².

Durante um itinerário de quatro anos na graduação em pedagogia, um ano como aluna da pós-graduação em supervisão escolar e dois como professora visitante da disciplina didática de prática educativa na Universidade Estadual de Feira de Santana, senti que, apesar das discussões sobre a formação do educador e educadora estarem pautadas em perspectivas críticas, pouco se sabia sobre a vida dos estudantes, ou seja, pouco ou quase nada se sabia sobre o universo cultural dos estudantes de pedagogia. O que falava-se sobre os alunos/as era intuitivamente, não havia nenhuma pesquisa no sobre os universos culturais dos discentes, fala-se a partir de simples achismo.

¹² Essas questões me tocavam/toca profundamente por mexer com a formação da identidade cultural do aluno (a) em formação da identidade profissional. Presenciei situações na qual os professores/as em formação naturalizavam situações de racismo e preconceito. Escutei muitos relatos onde os próprios alunos/a de pedagogia eram fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizavam certos grupos culturais, sociais e religiosos.

Nesse itinerário de cinco anos da graduação e da especialização como aluna, presenciei situações de racismo e preconceitos, tanto vindo de alunos e alunas, como de professores e professoras das citadas instituições (UEFS e UNEB). Porém não encontrei/ encontrava nenhum fórum para discutir as questões de gênero, raça, etnias e classe tão presentes no dia-a-dia da sala de aula.

Considerando-se que o curso estando inserido em uma cidade que apresenta uma diversidade cultural muito grande por ser uma “*cidade entroncamento*”, tendo uma grande quantidade de alunas e alunos que residem em cidades circunvizinhas, com estudantes que atuavam na zona rural, constituindo-se em um espaço que congrega pessoas de diferentes etnias, classes, opções religiosas e sexuais, o curso de Pedagogia não se constituiu em um *locus* de discussão multicultural.

Conclui o curso no ano de 1995 e engressei imediatamente em uma pós-graduação na citada instituição (UEFS). Novamente o silêncio em torno da diversidade cultural parecia não incomodar as pessoas que diretamente construía o currículo. Sofri na pele preconceitos de cor, raça, classe, etc. Sentia-me marginalizada do currículo oficial, parecia que não existia espaço para meu universo cultural.

Em 1997, conclui do curso e logrei aprovação no concurso para professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia(UNEB). Em 2000, retornei à UEFS como professora visitante e o currículo continuava o mesmo, existia um grupo que estava tentando discutir uma nova proposta para o curso de pedagogia, mais ainda estava em estudo por uma comissão de reformulação. Fiquei então inquieta ao constatar a forma como diversidade cultural estava

chegando à nova proposta curricular e como os/as professores/as estavam representando esse momento, achei que era o momento de trazer essas discussões à tona e passei a estudar/acompanhar esse processo de reformulação.

Desse modo, além do meu interesse em particular, o atual contexto aponta/ confirma a necessidade de estudos que como esse venham a propor uma reflexão sobre a educação multicultural e sua implicação para o curso de formação de educador/ a. Assim, torna-se imprescindível (re) pensar, (re) significar a educação, nesse período de crise conceitual, buscando, através da representação social, conhecer e interpretar como os professores/as em formação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, representam o currículo e multiculturalismo e as implicações dessas representações para o novo cenário educacional.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO LINGUAGEM: *REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A*

2.1 CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO NO NOVO CENÁRIO EPISTEMOLÓGICO

“Desconfiei do mais trivial”.
Na aparência singela
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressivamente:
não aceitei o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.”
B. Brecht

Desde o início do século XX, o conhecimento científico moderno está em renovação. Os estudos da microfísica, da engenharia genética, da antropologia cultural, da biologia molecular, dentre outros, prepararam uma transformação no próprio modo de pensar o conhecimento. Essas transformações em torno do conhecimento desvelaram os limites, as fragilidades dos pilares em que se funda o conhecimento moderno, questionando as verdades consideradas universais.

Esse desvelamento da concepção de ciência como verdade, como única forma de entender o mundo, coloca o momento atual como historicamente privilegiado. Hoje, se contestam as bases epistemológicas de um conhecimento que há quatrocentos anos se constituiu como hegemônico, verticalizado, fragmentado, nonotético e dogmático.

A construção do conhecimento, baseada na racionalidade científica, através de regras metodológicas e princípios epistemológicos rígidos e sistemáticos, buscando quantificar,

dividir e classificar para formular leis, com vistas a prever a funcionalidade, tornou o *conhecimento desencantado e triste*¹³. Hoje se questionam as meta-narrativas, as disciplinas, as especializações, a dicotomia sujeito/objeto e o enclausuramento do saber.

Nesse sentido, vivemos em um período de transição paradigmática “[...]Como toda transição são simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, é impossível nomear com exatidão a situação atual. Talvez seja por isso que a designação inadequada de” pós-moderno “*se tornou tão popular*”[...] (SANTOS, B., 2000, p.8) Mas por essa razão, esse termo é autêntico na sua inadequação.¹⁴

O modelo paradigmático dominante está pautado em uma perspectiva global, por isso se constitui como um modelo totalitário. Os postulados dessa concepção de conhecimento nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se postularem em suas orientações. O paradigma dominante (SANTOS, B., 1997, 2000) se funda nos seguintes princípios:

- *Separatista*: separa natureza e o ser: concebe a natureza como passiva, externa e reversível. Avança pela observação descomprometida, rigorosa e sistemática. Essa separação do sujeito objeto significa que temos o conhecimento objetivo quando eliminamos a subjetividade. Esse princípio busca também a separação das coisas

13.Expressão utilizada por Santos (1996) para se referir ao tipo de conhecimento que fecha as portas a muitos outros saberes .

14. Optamos por não discutir o paradigma emergente como “pós-moderno” por que existe movimento celebrando o fim da modernidade a partir de umas visões descontextualizadas, jogando no “lixo” todos os pilares em que se fundam os conhecimentos modernos. Concordamos com Santos (1996 e 2000) quando ele afirma que o conhecimento do paradigma moderno está calcado em dois pilares: *regulação e emancipação*. Esse paradigma buscava um dialogo tranqüilo ente justiça, autonomia, solidariedade, identidade e liberdade - um dialogo

em relação a seu ambiente, eliminando a ambiência a partir de um método experimental, trazendo para um laboratório.

- *Simplificável*: reduz a complexidade do conhecimento. Conhecer significa dividir, classificar e medir para determinar relações sistemáticas entre as partes. O que não pode ser quantificável estava eliminado do conhecimento científico, não fazia sentido ser estudado.
- *Determinismos mecanicistas* aplicavam - se os estudos da sociedade a todos os princípios que presidiam no estudo da natureza.

É por esses e outros motivos que esse modelo vive um momento crítico, resultante de condições teóricas e sociais contemporânea. Esse modelo não se sustenta mais por não conseguir explicar a complexidade da realidade. A contestação a esse tipo de conhecimento mutilante e simplificador vem sendo colocado pela teorização epistemológica emergente a partir das seguintes teses(SANTOS, B.,1996 e 2000):

- *Todo conhecimento científico da natureza é conhecimento da sociedade e vice-versa*. Nessa abordagem, enfatiza a superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais;
- *Todo conhecimento é simultaneamente local e global*. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser visto tanto na sua especificidade como em relação com outros conhecimentos;

contraditório, por isso não harmonioso. O pilar da emancipação foi absorvido pelo pilar da regulação. Nesse momento o que está em crise é o pilar da regulação.

- *Todo conhecimento é autoconhecimento.* Nesse enfoque, enfatiza-se o objeto como continuação do sujeito, existindo uma relação dinâmica entre sujeito/objeto;
- *Todo conhecimento científico visa constituir em senso comum.* Aqui, se reconhece virtudes no senso comum, fazendo diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico.

Ao valorizar outras formas de conhecimentos que foram silenciadas como profano, ardiloso e obscuro, o paradigma emergente reconhece o outro como produtor de conhecimento. “[...] nessa forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Esse conhecimento/reconhecimento é o que designo de solidariedade (SANTOS, B., 2000, p.30). Daí que esse paradigma não é somente científico, mas também social *uma forma de conhecimento prudente para uma vida decente.* na qual as pessoas com saberes marginalizados e desacreditados poderão pronunciar seus conhecimentos fora do padrão hegemônico, resgatando um conhecimento emancipação, por isso multicultural .

“[...] Como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo conhecimento emancipação tenha uma vocação multicultural [...]”(SANTOS, B., 2000, p.30)”.

Essa compreensão do conhecimento traz significativas implicações para a educação, especificamente para o *campo do currículo*¹⁵. A concepção conservadora/tradicional de educação,

15. *Campo* é aqui compreendido como um espaço formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis (Pinar, apud Moreira, 1998).

na qual os conhecimentos são compreendidos como conjuntos de valores de uma cultura tida como “superior”, “única”, vem sendo amplamente discutida e criticada na contemporaneidade. Não temos mais aquele pacote cultural, criado a partir de um regime particular de verdades, do qual podíamos tirar “porções” para compor um currículo fundamentado em um único referencial de ser e entender o mundo.

Dessa forma, construir currículo, nesse momento de crise conceitual, significa romper com esse paradigma *monocultural* e *monorreferencial*, e disciplinar, buscando criar, inventar e transgredir as narrativas da educação conservadora. Nesse sentido, impõe-se como tarefa fundamental para o curso de formação do educador, rever a relação entre currículo e diversidade cultural, reconhecendo, respeitando, valorizando e, sobretudo, reafirmando a diferença como produto da história, da ideologia e do poder.

Na atualidade, o currículo não é mais concebido, na teorização educacional, como plano de estudo, grade curricular, conteúdos de ensino, programa de disciplina que se realizam através de “pacotes curriculares”. O currículo, nessa concepção conservadora/tradicional, é compreendido como “reservatório cultural”, ou seja, uma seleção e organização de conhecimentos que buscam perpetuar os valores culturais, tendo em vista a “produção” de pessoas eficientes e eficazes para se adaptarem à sociedade vigente, independente do credo, etnia, sexo e classe social.

Na teorização educacional contemporânea, o currículo é concebido como um lugar onde se concentram e se desdobram estratégias de luta em torno de signos e significados sobre o social e o político, sendo um elemento discursivo da política educacional (SILVA, 2000). O currículo se

configura, nesse sentido, como uma forma de “política cultural”, um espaço onde se problematizam as idéias, um local de luta, resistências e transformações.

Sendo um processo social, o currículo está em movimento, sofrendo influências dos condicionantes históricos/sociais, retratando subjetividades, desejos, ideologias. O currículo percebido como processo é um lugar de vivência e (com) vivência de múltiplas culturas e território de (des) construção de saberes.

Conforme anteriormente discutido, o currículo é um processo de construção de conhecimento, de trocas e de interações, lugar que autoriza e silencia muitas vozes, um instrumento que legitima e institui valores. A partir desse entendimento, o currículo ultrapassa o enfoque técnico e assume caráter de política cultural.(GIROUX, 1998). O currículo é um lugar tanto de contestação como de produção cultural, um espaço de produção de subjetividades. O currículo é um território multicultural.

O termo multiculturalismo apresenta uma polissemia enorme, abarcando referenciais teóricos distintos e posturas políticas diversas. Nesse sentido, é imprescindível situar o termo multiculturalismo dentro de uma perspectiva epistemológica decente e uma concepção política coerente.

No campo da teorização curricular, se ouve falar do multiculturalismo como atitude, corpo teórico, algo folclórico, exótico, um movimento acadêmico, uma nova “moda” de intelectuais, como os reconhecimentos dos padrões culturais diversos ou uma sensibilização em torno das diferenças culturais.

A compreensão defendida, nesta pesquisa, é que o multiculturalismo busca trazer à tona os mecanismos de legitimação que asseguram, implementam preconceitos, discriminações e racismo. O multiculturalismo tem como finalidade dar voz ao grupo socialmente oprimido, afirmando identidades plurais, em nome de uma justiça social comprometida com a libertação e a emancipação de pessoas, de grupos e da sociedade.

Nesse sentido, um currículo inspirado no multiculturalismo rompe com o conhecimento baseado na perspectiva ilustrada, pensando o conhecimento a partir da sua complexidade, dentro do seu movimento, das representações sociais, considerando, assim, as opacidades, as transgressões, as incertezas, as indeterminações dentro da teia e trama do processo de construção de conhecimento.

Os saberes populares não mais assegurados sob a perspectiva de saberes confusos, arditos, fragmentado e ingênuo, mas, sobretudo, passa a compreendê-lo como uma teoria popular valiosa e de grande utilidade, imprescindível para conhecer e interpretar a construção das relações sociais *concretas*¹⁶.

Essa compreensão de currículo, pautado no paradigma emergente e inspirado no multiculturalismo crítico é uma tarefa urgente para as escolas e para as universidades. Dessa forma, analisar como as culturas são silenciadas, quem tem voz, é um trabalho de reflexão que deve permear todo o processo de formação docente.

16. O saber popular não é configurado nesse texto como uma forma superior ao conhecimento científico. A questão não está em delimitar hierarquias entre os diversos saberes, mas delimitar o modo de elaboração, bem como suas respectivas funções nas relações sócias.

2.2 O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL: REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM O MULTICULTURALISMO

Antes de discutir o currículo como forma de política cultural e situar o papel dos docentes na construção do multiculturalismo crítico no cotidiano das escolas e universidades é importante enfatizar qual a concepção de cultura que proponho ressaltar nesse documento, bem como mapear os saberes necessários para o trabalho docente com o multiculturalismo.

Durante muito tempo, cultura foi tomada como valores, hábitos e atitudes transmitidos de geração para geração, sendo algo pronto e acabado, estando presente em arquivos, em museus, em livros. Na contemporaneidade, a cultura não é mais entendida como acumulação e cristalização de experiências humanas. A cultura não se limita mais a momentos do passado, guardados em “pacotes” prontos para serem distribuídos. Na teorização educacional contemporânea, a cultura é compreendida como “[...] patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações, característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p.41). A cultura é um espaço de (re) negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo.

No entanto, essa concepção de cultura como processo de significação sobre o real tem sido tomada pela teoria social há pouco mais de 50 anos. A concepção de cultura tem passado por diversas mudanças conceituais. Segundo Boccock apud Moreira e Canen, (2001a) o sentido de cultura evoluiu ao longo da história.

O sentido mais antigo encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra cultura estava relacionada a “cultivo da terra”. Um outro significado para a palavra cultura emerge no século XVI ampliando a idéia de cultura de cultivo da terra para cultivo da mente humana. Sendo assim, somente algumas pessoas, grupos e nações possuem culturas, ou seja, são cultas. No século XVII, consolida-se a idéia elitista e classista de cultura ficando restrita a somente uma parcela da sociedade: as classes detentoras de poder financeiro e político.

Um outro entendimento sobre a concepção de cultura tem origem no Iluminismo, quando a cultura era/é compreendida como “[...] processo secular geral de desenvolvimento social... (MOREIRA ; CANEN, 2001a). Essa concepção esta pautada em uma perspectiva etnocêntrica a qual parte do pressuposto de que a sociedade européia é a única que possui um grau elevado de desenvolvimento cultural. Essa perspectiva é estática, configurando-se enquanto conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas, vinculando o caráter totalizante das sociedades e os seus aspectos integradores e funcionais.

Tal concepção de cultura legitimava o princípio da igualdade em uma perspectiva totalitária. Esse pensamento cultural mutilante nivelava os seres humanos, negando a desigualdade social e a luta de classe em nome de uma pseudo democracia racial. Desse modo, defendia a existência de uma igualdade natural entre as pessoas e as privações econômicas e sócio-culturais, essas últimas podendo ser modificadas a partir da liberdade individual, com o objetivo de alcançar a verdadeira democracia.

Assim, cultura nessa acepção é separada de seu contexto de criação, sendo vista como uma coisa hermética, sem movimento e transgressões. Essa perspectiva se funda na visão patrimonialista de cultura, pois de acordo com Sodré (2000).

[...] a idéia de cultura é a idéia de monopólio oficial de idéias já prontas, preestabelecidas. Cultura, nessa visão, se limita ao que está presente nos momentos do passado, é o que está presente em arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas... isso também é cultura, mas é uma visão de cultura apenas como patrimônio, um bem patrimonial a ser guardado. E esse bem patrimonial, a sua materialidade está nos manuais escolares, nos ministérios, em tudo aquilo que o Estado se sente capaz de administrar (p.17 /18).

Um outro sentido é a palavra “Culturas” que está relacionada à teorização da antropologia social a qual se configura como modos de vida, valores, atitudes e significados compartilhados entre grupos. Esse sentido tem base em uma perspectiva simbólica, caracterizando-a como uma prática social, não como algo pronto e acabado para ser distribuído, mas como algo que é produzido no seio das relações sociais concretas.

A cultura, nessa perspectiva, não se dá de maneira cristalizada, mas é vista como algo móvel que se produz, reproduz e se transforma a todo o momento. A cultura é um espaço de (re) negociação de valores, é um campo de luta em torno da construção e imposição de significados sobre o mundo. A cultura é uma atividade, é uma prática de produção, de criação e de significação.

A partir dessa acepção de cultura, podemos pensar a escola como um lugar multicultural, um lugar onde se transmite, se constrói e reconstrói culturas. Desse modo, o currículo deveria ser visto como campo “contestado”, sendo um espaço de criação e produção de culturas. Assim, a escola passa a ser concebida como um território de luta e o currículo como uma seleção cultural.

A cultura que a escola distribui, encapsulada dentro de um currículo, é uma seleção característica, organizada e apresentada de forma singular. “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou

para uma escola de forma concreta (SACRISTÁN, 1998, p. 34). Nesse sentido, o projeto cultural do currículo não é uma seleção aleatória de conteúdos soltos, desarticulados, desordenados, mas está organizado para atender a um grupo específico de alunos e alunas refletindo as facetas do desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Sacristán (1998) existem três elementos integrados que concretizam a realidade curricular como cultura da escola. O primeiro elemento que evidencia que toda a aprendizagem dos alunos e alunas nas instituições escolares estão organizadas em função de um projeto cultural para a escola. O segundo elemento afirma que antes de tudo, o currículo é uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados que estão codificados de forma singular. Esse projeto cultural se realiza dentro de certas condições político, administrativos e institucionais, as quais moldam o currículo. O terceiro elemento postula que o projeto cultural e as condições escolares estão culturalmente condicionadas por uma realidade mais ampla estruturada por pressupostos, idéias e valores que justificam e explicam a seleção cultural.

Sendo assim, faz-se necessário considerar que as inovações e renovações pedagógicas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, pois a prática da sala de aula depende de fatores curriculares, mas que esses se cumprem, ou não, de acordo com outros condicionantes institucionais como a prática pedagógica.

Com essa compreensão do currículo enquanto uma “seleção cultural” que envolve múltiplos elementos, ou seja, um processo social que não se produz no vazio, mas envolve condições institucionais, condições pedagógicas, políticas e pessoais, é imprescindível pensar a formação do professor nas configurações dos saberes necessários para esse processo de seleção.

A concretização do currículo em estratégias de ensino é um trabalho do/a professor/a. Sendo assim, o docente não deve ser visto como um instrumentalista, formado a partir de uma pedagogia dentro da abordagem técnico-linear, na qual o processo de formação docente é visto como treinamento e a atuação docente como um processo de repetição de teorias ditadas pelas hierarquias da escola. Segundo Sacristán (1998) o/a professor/a é um elemento de primeira ordem na concretização do currículo, pois

Quando propomos um campo de explicação do currículo, mencionamos os conteúdos, os códigos e as práticas como componentes essenciais do mesmo, que podem atuar em nível implícito e explícito. Os códigos são os elementos que dão formas “pedagógicas” aos conteúdos, os quais, atuando sobre alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalização docente do professor, que tem que distribuí-lo. (p.75).

Entendemos que o currículo é uma *prática social*. Ele vai ser traduzido pelas práticas dos professores, bem como, os mesmos são moldados por ele. O/a professor/a não decide sua ação no vazio, de forma aleatória, mas é influenciado por diversos condicionantes. Assim, o docente é ator de primeira grandeza no processo de construção/implementação/avaliação do currículo. O/a professor/a é um mediador entre o currículo e os/as alunos/as.

Pensar o/a professor/a como construtor/a do currículo é ampliar a sua função de mero funcionário/a escolar, servidor/a público, burocrata, cumpridor/a de funções, executor/a de tarefas. Dessa forma, o mesmo é concebido como um técnico da escola que vai executar os ditames da política oficial.

Por esse veio, significa pensar o professor/a como um gestor/a e executor/a de atividades, um profissional que têm que selecionar, organizar, avaliar conhecimentos, contextos, valores. Significa, ainda, entender as atividades pedagógicas de

ensino/aprendizagem como algo construído paulatinamente, não como algo que se possa definir *a priori* e se aplicar como uma fórmula pronta, mas como uma atividade que envolve subjetividades, níveis de desenvolvimentos cognitivos, perspectivas culturais, etc. A atividade pedagógica é desenvolvida dentro de um microsistema (sala de aula) que vai ser perpassado por variáveis sociológicas, psicológicas, epistemológicas e didáticas.

Sendo assim, a realidade da sala de aula é plural, conflitiva, tencionada, heurística, exigindo do profissional docente, a interpretação, a análise e posturas únicas, singulares, específicas, que não cabe num “*livro de receitas*”. No entendimento de Schwille (apud Sacristán, 1998) “o professor é quem, última instância, decide os aspectos a serem desenvolvidos na classe, especificando quanto tempo dedicará uma determinada matéria, que tópicos vai ensinar, a quem os ensina, quando e quanto tempo conceder-lhe-á e com que qualidades serão aprendidas (p.175). Essa interpretação do/a professor/a vai se dar a partir dos seus construtos pessoais, não sendo um mero consumidor de teorias ou um transmissor de valores, mas um intelectual, sujeito do processo pedagógico.

Entender os/as professor/a como construtor do currículo significa vê-los/as como intelectual transformador, devendo “[...] assumir responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do **que ensina, como deve ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando**[...]” (GIROUX, 1997, p. 161 - grifos nosso). Essa categoria de intelectual transformador/a oferece bases teóricas para que o trabalho docente perpasse os enfoques puramente técnicos, burocráticos, possibilitando um trabalho autônomo e criativo.

Encarar o/a professor/a como *intelectual* significa entender a atividade docente como política normativa (GIROUX, 1998). Implica em pensar sobre a função social que o professor

desempenha em sala de aula, significa ainda concebê-lo como profissional que fornece a liderança moral, política e pedagógica às classes oprimidas.

O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”. (GIROUX, 1997, p. 186).

Assim, a partir dessa compreensão de intelectual transformador, o professor (a) é reconhecido como profissional que reflete sobre suas práticas, sendo responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Significa entender que, sua prática não é neutra e nem desinteressada, mas toda e qualquer atividade, atitude e pensar devem estar atrelados a uma concepção política. Sendo assim, como aponta(GIROUX, 1997) torna-se imprescindível tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto o esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder... nesse caso o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar-se o caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela... tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, que tenham natureza emancipatória; utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas”.(GIROUX, 1997, p. 163).

Essa concepção política/pedagógica e pedagógica/política da atividade docente propiciam o desenvolvimento de atividades fundados em uma perspectiva libertadora, na qual os professores devem se manifestar contra as injustiças, desigualdades, discriminações, desrespeitos que acontecem no cotidiano da escola. Esse entendimento vai se configurar em uma prática curricular com elos entre conhecimento, poder, ideologia e subjetividades.

Sendo assim, o/a professor/a, nessa perspectiva, não vai ser um mero transmissor/a de conteúdos da cultura oficial, negando qualquer perspectiva cultural que não se enquadre nos moldes “ditos superiores”, nem tão pouco alguém incapaz de perceber as diferenças, pois ele deve questionar as causas estruturais relacionadas com a distribuição desigual do povo.

A partir desse olhar pedagógico/político e político pedagógico, o/a professor/a é visto/a como um profissional que reflete a escola a partir de pressupostos macro e micro estruturais, interpretando a cultura de maneira contrastante e identificando as relações de poder nas situações discriminatórias.

Daí a necessidade urgente de repensar *a linguagem cultural* utilizada no processo de construção do currículo no intuito de desvelar os mecanismos de discriminação e opressão que ocultam as vozes das culturas marginalizadas socialmente.

2.3 O CURRÍCULO COMO REPRESENTAÇÃO DA CULTURA: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM DO COTIDIANO DA ESCOLA

Toda concepção de currículo traz a marca da cultura¹⁷ na qual foi produzido. No currículo, estão contidas concepções de gênero, de classe, de etnia, de raça, de religião, etc. “o currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica a justificá-lo (PEDRA, 1997, p. 51).

É a partir das representações que essa lógica vai tomar corpo, pois a prática curricular não se reduz à transmissão de conteúdos fixos, imóveis e congelados através de um programa. Segundo Macedo(2000) o currículo não pode querer-se simplesmente programático, até porque o programa se consubstancia numa seqüência de ações predeterminadas que, em geral, funciona em circunstância que permitem as realizações. Sendo assim, se as circunstâncias não forem favoráveis, o programa fracassa, por isso o currículo se configura como um movimento que é por excelência tencionado e conflituoso. As estratégias planejadas para implementação do programa poderão dar certo ou não a depender do curso da ação. Essa ação sofrerá influência do acaso, da improvisabilidade, da errância, da auto-eco-organização dos atores que constroem o currículo.

É por esse veio que o currículo escolar não pode ser visto dentro de uma visão mecanicista, mas é como um processo social, construído por pessoas concretas. Assim o currículo não pode ser definido [...] por uma semiótica recalcada, estancada por uma

¹⁷ Essa visão de currículo está implicada em uma visão de cultura como algo que não é fixo, estável e herdado, mas como o universo simbólico, sendo um campo de conflito e de luta.

metafísica da presença, da certeza cristalizada (MACEDO, 2000, p. 15). O currículo é um espaço por excelência de produção e criação de sentidos e significados, um lugar que autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais:

O currículo não é pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou de informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa". (SILVA, 1995, p.202, grifo da nosso)".

Nesse sentido, o currículo é um espaço de construção de sujeitos. O currículo nos ensina procedimentos, atitudes e conceitos nos fixando a uma comunidade particular, a um grupo específico. Dessa forma esse espaço de saber/poder denominado currículo escolar funciona como um território de produção e criação de identidades particulares e sociais.

Ao conceber o currículo como espaço de produção e criação de identidades não estamos tomando a identidade como algo pronto, fixo, fechado e acabado, mas estamos pensando “o eu” como uma produção cultural, histórica e discursiva, sempre em processo de construção, a partir de uma rede de relações com outros “eus” “[...] em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificações, e vê-la como um processo em andamento[...]” (HALL, 1999, p.39).

É importante ressaltar que a identidade se constrói dentro de processo de luta. Assim a construção das identificações não se dá de maneira técnico-linear, tranqüila, sem tensão ou conflito. A construção da identidade, como aponta Torres (2001) é uma jornada de conhecimento, aprendizagem e reconhecimento com base materiais, históricas e experienciais e de poder.

A identidade, como afirmo, não é nenhum marcador fixo, nenhuma substância essencial que algumas pessoas compartilham em virtude de sua origem, de sua raça, filiação religiosa, preferência sexual, sexo ou classe, mas sim um processo de aprendizagem, que depende do contexto e que efetivamente está aberto à interpretação. Como tal ela depende também da historicidade das lutas que exercem influência sobre a consciência social em dado momento cronológico, fazendo da experiência, e da consciência da experiência, um processo importante de compreensão e sentido pelos indivíduos que tentam compreender as condições de suas-de nossas-vidas. Seria ingênuo, não obstante, entender a identidade simplesmente como uma narrativa em desenvolvimento, como um jogo sem fim de palavras na construção social do ser. Na identidade existe muito mais do que retórica, argumentação, ou um “texto” social (e individual) construídos por e através de diferentes conjunto de experiências e de conhecimentos (TORRES, 2001, p. 243)

Nesse sentido, o currículo é um espaço em que se ganha, se perde e se cruzam identidades. A identidade é formada e transformada no cotidiano, inclusive na escola, especificamente no currículo “é um processo de aprendizagem e descoberta”.

Dessa forma, construir um currículo multicultural implica em entender a sala de aula como território de construção, desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica ainda, em compreender o currículo *como arena de luta*, como lugar de *múltiplas linguagens e experiências*¹⁸, que produz e reproduz a vida social/cultural. Nessa trama e nessa teia dialógica e dialética, o professor/a é um construtor/a do currículo, logo, responsável pela seleção constitutiva do projeto cultural, devendo estar consciente sobre as linguagens/deliberações que implementam na sua prática pedagógica¹⁹.

¹⁸ A linguagem de ser pensada dentro da dinâmica social vivida nos movimentos sociais. Segundo Giroux (1995b) o discurso sozinho é incapaz de provocar mudança social (p.139)

¹⁹[...] Qualquer prática que intencionalmente busque incluir na produção de significado é uma prática pedagógica (GIROUX, 1995 a, p. 115)

Esse quadro nos leva a repensar o papel do currículo na produção de subjetividades e processos identitários, tornando-se imprescindível resignificar a formação do/a professor/a para trabalhar com a diversidade cultural, tão presente no dia-a-dia da sala de aula.

Desse modo, nesse “novo” cenário global, os professores/as devem repensar sua linguagem e compreendê-la como ferramenta fundamental na produção de experiências que fazem parte de uma luta ideológica, na medida em que “[...] cria um regime particular de representações, que serve para legitimar certa realidade cultural (MACLAREN, 1995, p. 128).

Como aponta Giroux (1995b)

[...] a linguagem interage com o poder, da maneira como determinadas formas lingüísticas estruturam e legitima a ideologia de grupos específicos. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com outros e com a sociedade mais ampla (p.143).

Sendo assim, a linguagem institui um jogo curricular no qual muitas vozes são silenciadas, muitos grupos são socialmente marginalizados através de um discurso monocultural, hierárquico, dogmático e mutilante. Nesse sentido, é fundamental que os professores (re) pensem o tipo de linguagem que usam na sala de aula ou em qualquer outro espaço pedagógico e construam uma prática dialógica/ dialética fundamentada em paradigma solidário e ético.

A dominação do paradigma totalizador, autoritário do conhecimento moderno produziu silêncio a muitas formas de conhecimento que eram vistas como profana, artiloso, folclórico, a partir de um olhar ocidental de valores universais no que tange a raça, classe social, sexo, etc. O paradigma citado produziu/produz silêncios que tornaram impronunciáveis as

necessidades e aspirações culturais socialmente marginalizados. Como sugere B. Santos (2000):

Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônico, e pela análise da hierarquia entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. O silêncio é, pois, como sintonia de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida (p.30).

Assim, além de desvelar os preconceitos de estereótipos que permeia a linguagem curricular, cabe ao professor ficar atento aos silêncios culturais, na tentativa de ajudar a fazer falar pessoas que ficaram subjugadas por um estatuto monocultural, por isso autoritário de ver o outro. Daí como aponta B. Santos, (2000) a necessidade de uma hermenêutica **diatópica** na qual se buscará traduzir uma prática cultural, tornando-a compreensível e inteligível para outras culturas. E essa tradução vai se dar a partir de uma Epistemologia que não esteja pautada no ato de conhecer pelo conhecer, mas a ética do conhecimento deve estar atrelada a uma ética solidária, no sentido de elevar o outro da condição de objeto a condição de sujeito do processo.

Acredito que o grande desafio para a formação do/a professor/a, nesse início de século, está em (re)significar as discussões em torno do currículo e da cultura, a partir de uma Epistemologia solidária e ética. A construção de um currículo multicultural, nessa perspectiva, implica em trabalhar o conhecimento a partir de uma visão **multirreferencializada** como sugere Ardoino (1998); Macedo (2000, 2001); Burnham (1998), dentre outros, abarcando as várias dimensões e referências da realidade, entendendo o conhecimento a partir do seu movimento, dentro de sua **relacional**, tecendo os vários elementos que perpassam a realidade e, sobretudo, respeitando e valorizando o “outro” como construtor de conhecimento.

Daí a necessidade de interpretar a representação de currículo e multiculturalismo para melhor compreender a inclinação paradigmática que está orientando as práticas e discursos curriculares do curso de Pedagogia da UEFS, a fim de delinear qual perspectiva de educação multicultural está sendo veiculada no meandro do currículo.

2.4 CULTURA, LINGUAGEM E REPRESENTAÇÕES: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO CURRÍCULO

“[...] ao produzir o currículo, somos também produzidos [...]”
(SILVA,1998)

A linguagem é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das culturas, pois ela amplia e permite a comunicação, assim como controla as atividades. Nela, as características psicológicas se dão através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações.

A linguagem tem o poder de conferir um caráter mediador às relações entre as pessoas. O desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre o ator/atriz social para integrá-lo na complexa rede cultural, que resultam de um processo histórico de organização da atividade social.

Tomamos a linguagem aqui a partir da perspectiva sócio-interacionista. Essa abordagem assegura que existe uma complexidade no processo de formação humana, rompendo com a dicotomia formação biológica e formação social. Nessa perspectiva, o ser humano se transforma e é transformado no seio das relações sociais; a construção do sujeito se dá não pela justaposição ou adição de elementos inatos e adquiridos, mas, sobretudo, pela interação dialética entre organismo e meio social. “a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funcionam como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem a relação uns com os outros e com a sociedade mais ampla” (GIROUX, 1995, p. 143).

Assim, as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são meros resultados de pressões sociais, mas são frutos das interações dialéticas/ dialógicas entre indivíduo e meio sócio-cultural, as construções das representações são forjadas a partir das construções cotidianas. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não é dado *a priori*, de maneiras imutáveis, passivas e universais, mas se constrói no bojo do desenvolvimento histórico e das formas sociais de vida humana.

Essa mesma linguagem que forma o homem se transforma a depender do contexto. Segundo Bakhtin (1992) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. O sentido é determinado pelas interações de vozes ou por opções ideológicas múltiplas. O significado adquire uma significação concreta no contexto da interlocução. Para Bakhtin (1992)

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se for verdadeiro ou falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (p.32).

A linguagem aqui não é compreendida como um sistema fechado, a partir da categoria de decodificação de sentidos, mas como um movimento dialético, no qual a compreensão do processo de interlocução se dará como resultado da interpretação e da negociação entre sujeitos sociais. A prática dialógica não é neutra, passiva e linear, mas é interessada, política e ideológica. Segundo Macedo (2000):

[...] a linguagem revela, veicula e cria representações cujas formas de significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso. A linguagem nasce socialmente com aquilo que ela exprime toda ação

humana existe uma política de sentido. Em educação, certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que resulta em uma produção de discurso (p.165).

Nesse entendimento, a linguagem é tomada dentro de um contexto específico, historicamente datado, sendo um mecanismo que instaura realidade, que institui posturas, assegura relações. Através da linguagem, existem as divergências, a concretização da luta pelo poder por parte dos interlocutores, evidencia-se via linguagem marcas de pertencimento, religiões, posições políticas, preconceitos quanto à raça, etnia, gêneros, e defende posicionamentos ideológicos distintos, etc

É por tudo isso que a linguagem faz um *nexo necessário* para o estudo investigativo que se pautar na teoria das representações sociais. Como afirma Anadon; Machado (2001)

“A linguagem é um modo de investigação privilegiado para estudar a teoria das representações, pois ela permite que se coloque um olhar sobre os mecanismos presentes na sua elaboração [...] identificar as operações que o sujeito conhece utiliza para trabalhar os sentidos, para reconstruir a realidade e estruturar seu pensamento (p.54).

Nesse sentido, o estudo das representações vai auxiliar na construção de construir um sistema de significantes que interfere na relação social e constrói o sentido de sua prática .No entendimento de Macedo (2000), a representação é um ato pensado, pelo qual um sujeito reporta-se a um objeto. Nas representações, o sujeito exprime o significado que dá ao mundo, pois:

No ato de representar há uma fusão entre o percepto, o conceito e o seu caráter imagético. Um outro dado importante é que as representações não correspondem literalmente nem ao real, nem ao ideal, tampouco parte subjetiva do objeto ou parte objetiva do sujeito; as representações sociais são um produto da relação entre essas instâncias, ela nasce de um processo relacional entre essas instâncias referenciadas. (p.81).

A teoria das representações sociais é contra a epistemologia do sujeito puro, assim como é contra a epistemologia do objeto puro, suas reflexões estão calcadas em uma epistemologia interacionista na qual há conexão entre o sujeito/objeto. Como aponta Jovchehovitchc (1995), a teoria das representações recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si mesmo. Uma representação social não pode, portanto, ser captada como um dado estanque e isolado, mas no movimento pelo qual o homem concreto relacionado e histórico - vai, continuamente, atribuindo sentido aos objetos dos quais se apropria.

Nesse contexto, a teoria das representações sociais trata de compreender e interpretar a vida a partir da ótica dos autores/ autoras sociais. O trabalho com as representações possibilita conhecer/ reconhecer as posições de indivíduos e grupos em relação a situações, acontecimentos e comunicações . As representações não é somente reprodutora, mas construtora e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva (JODELET 1984 apud EIZIRIK, 1999).

A teoria das representações se apresenta como uma alternativa para reinterpretar as narrativas até então construídas para inventar o mundo criado pela razão ilustrada. Assim, suas categorias podem contribuir na compreensão das diversas lógicas até então excluídas e consideradas inferiores.

O referido avanço teórico da noção de representação social revela a contemporaneidade epistemológica da referida noção, que leva ao questionamento paradigmas obsoletos da construção das ciências humanas, como o paradigma behaviorista, que nega a validade de uma abordagem mais aberta dos fenômenos mentais em suas especificidades; o paradigma positivista que teima em eliminar da realidade psicológica e social a dimensão simbólica. Enfim, a noção de representação social abre uns espaços novos, fecundos e renovador às ciências psicológicas e sociais... (ANADON ; MACHADO, 2001, p.15).

Isso nos remete a tomar a representação social como uma noção fundamental para compreender e interpretar as relações sociais a partir do lugar epistemológico do outro. Sua contribuição, nesse momento historicamente determinado, é imprescindível para validar os diversos saberes.

CAPÍTULO III

O CAMINHO REFLETIDO: ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 O SENTIDO DA PESQUISA

A escolha da instituição se justifica por vários motivos: primeiro pelo meu envolvimento como ex-aluna e professora visitante do Departamento de Educação inquietada com questões referentes à diversidade cultural. Os outros motivos estão relacionados ao fato de o curso de pedagogia ser um centro formador de professores e professoras que trabalham com a região circunvizinha de Feira de Santana, se constituindo como um *locus* privilegiado de formação docente, e por fim, o momento oportuno de reformulação curricular que propiciou um espaço de abertura para novas propostas.

A escolha dessa instituição não se deu de forma aleatória, tem uma implicação direta em minha vida (como aluna e professora). O estudo desse caso não se resume a uma tarefa de mestrado para obtenção do título de Mestre, mas é uma forma de pensar em como as questões sobre diversidade cultural e currículo são tomadas por alunos e professores, no intuito de criar um *locus* específico de discussão e análise de questões que permeiam o dia- a -dia da sala de aula e, muitas vezes são tomadas de maneira silenciosa e omissa.

Ao iniciar a presente pesquisa, não tinha uma hipótese prévia para investigação a qual me propunha. Sabia apenas que o curso estava passando por um momento de mudança, pois estava sendo reformulado o projeto curricular e as questões relacionadas à diversidade cultural estavam sendo trazidas enquanto contribuição dos alunos como algo de suma importância para se trabalhar no curso de formação docente. Foi nesse momento de “tesão” que encontrei abrigo teórico para discutir questões concernentes à temática em questão.

Entrei no campo sem hipóteses prévias. Queria saber como os/as professores/as da citada instituição estavam reagindo (ou não) frente a essa discussão e de que forma as questões sobre diversidade cultural estavam sendo concebida no projeto do curso. Mas foi no movimento de teoria e empiria que fui formulando novas questões, revendo conceitos, construindo novas proposições e, conseqüentemente, fiz algumas opções.

Objetivei, então, explicitar e interpretar as representações dos professores e professoras do último ano de Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, acerca de currículo e multiculturalismo. Para compreender o processo de significação dos docentes e discentes, propus um *estudo de caso* em que serão contrastadas, explicitadas e interpretadas as **representações**²⁰ de currículo e multiculturalismo, buscando, através de uma análise **multirreferencial**²¹ compreender como essa representação institui (ou não) a concepção de educação multicultural crítica.

A opção por um estudo de caso se justifica pela tentativa de captar a realidade do curso de Pedagogia da UEFS sob diversas dimensões na tentativa de compreender os vários significados que fazem parte dessa situação, penetrando na sua complexidade. O nosso ponto de vista sobre o caso vai ser somente um recorte de uma dimensão, existindo outras “fotografias” sobre o caso estudado.

Essa concepção de pesquisa está implicada em uma aceção de conhecimento relacional, pois ao considerar que o *estudo de caso* visa à descoberta (Macedo: 2000), o

20. As representações são teorias coletivas sobre o real que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e rege, subseqüentemente, as condutas desejadas ou admitidas. (Moscovici apud Mazzotti, 2000).

21. Esse processo rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico, pois o pesquisador toma vários campos disciplinares para construir seu conhecimento. (Burnham, 1998).

sentido orienta essa abordagem compreende que a realidade é socialmente construída, rompendo com o paradigma hermético, acabado e duro e apontando para uma perspectiva de conhecimento que se constrói e reconstrói a todo o momento. Essa compreensão de conhecimento vai exigir do pesquisador um olhar poliocular da realidade, sendo necessário fazer uma leitura densa da realidade que, por sua vez, vai ser estudada.

[...]assim sendo, o pesquisador sempre buscará novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho, valorizam a interpretação do contexto, buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e produzida, estabelecendo planos de relação com o objeto pesquisado, relevando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problemas, usam uma variedade de informações, assim, em desenvolvimento o estudo de caso o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos [...]” (MACEDO, 2000, p.150)

Isso vai exigir do pesquisador uma compreensão relacional da realidade, entendendo a articulação das partes com o todo, percebendo a sua dinâmica e a sua complexidade do ato de conhecer, exigindo do pesquisador um estudo de caráter singular, sendo necessária visão macro e micro estrutural do objeto pesquisado.

Nesse sentido, para estudar esse caso tenho acompanhado minuciosamente por dois anos o citado curso de Pedagogia, na tentativa de evitar posições equivocadas ou mesmo interpretações duvidosas nas análises e interpretações realizadas. Por se tratar de um estudo em que o pesquisador está implicado diretamente com o objeto pesquisado através do seu sistema de crença, juízo de valor e expressões, a pesquisa etnográfica exige do pesquisador uma postura ética, pois esse tipo de pesquisa exige sensibilidade e preparo do pesquisador, já que ele é o ser principal no instrumento no processo de coleta de dados, podendo cometer erros, envolver-se demais com pessoas e situações, afetando os resultados da pesquisa.

[...]Um pesquisador sem muitos escrúpulos éticos pode selecionar e apresentar somente aquelas informações que lhe forem convenientes. Relacionadas a estas, existem outras questões éticas que dizem respeito à revelação de dados que podem afetar negativamente a vida ou comprometer o futuro da instituição, da pessoa ou programa estudado, ou podem trazer implicações de natureza administrativa num sentido nem sempre desejável (ANDRÉ, 1995, p. 54).

Nesse sentido, para se fazer uma pesquisa etnográfica, é importante uma postura ética do pesquisador, pois esse tipo de pesquisa exige uma leitura intelectual, pessoal e emocional do contexto, na tentativa de entender as ações, as percepções, os comportamentos e as interações entre as pessoas e grupos, sendo fundamental uma postura reflexiva e política .

É por tudo isso que André (1995) aponta algumas qualidades que o pesquisador precisa ter para trabalhar com etnografia:

- *Tolerância à ambigüidade* – saber conviver com dúvidas e certezas. Não existe um caminho traçado para desenvolver esse tipo de pesquisa, não se encontra na literatura de metodologia científica uma receita pronta, fixa e acabada para encaminhar um estudo de caso etnográfico. O que existe é uma série de sugestões que cada pesquisador vai dar a configuração necessária, conforme a realidade particular estudada. Quem vai delimitar os sujeitos pesquisados, quais são os documentos analisados, quais serão os dados coletados, quais são as questões da pesquisa, dentre outros, serão os pesquisadores. Essa decisão vai estar intrinsecamente ligada à história da pesquisa, permitindo uma flexibilidade muito grande no esquema de trabalho;
- *Sensibilidade* – o pesquisador deve estar atento às diversas variáveis que permeiam o campo da pesquisa, tendo que recorrer a intuições, percepções, emoções e experiências que extrapolam os dados que são coletados. Isso vai exigir do pesquisador uma leitura

densa da realidade, ultrapassando as aparências para penetrar na essência do caso estudado. Com sensibilidade, o pesquisador, vai navegar na análise dos dados, a partir de uma leitura interpretativa, recorrendo à fundamentação filosófica, política e epistemológica;

- *Ser comunicativo* - é necessário que o pesquisador crie um ambiente de acolhimento para realização da pesquisa, sabendo ouvir o ponto de vista alheio, colocando-se no lugar do outro, sendo paciente, e sobretudo, respeitando as opiniões que divergem das suas. Para fazer fluir um clima de confiança, é fundamental que haja empatia, só assim o pesquisador poderá adentrar em questões complexas e necessárias à pesquisa.

Todos esses requisitos vão exigir do pesquisador um contato mais direto e prolongado com a situação pesquisada, pessoa ou grupo selecionados; possibilitando um contato estreito com o contexto; a obtenção de dados quantitativos e qualitativos; um esquema flexível de trabalho; a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados; encaminhamentos metodológicos que possibilitem o livre trânsito entre teoria e o campo da pesquisa.

Trazendo essa perspectiva de pesquisa para a área de educação, é de suma importância o entendimento da escola através da sua complexidade; entender a escola sobre as suas diversas dimensões. Para fazer etnografia na área de educação, segundo André (1995) é importante apreender o dinamismo próprio da prática escolar, estudando-a com base em três dimensões interrelacionadas. A dimensão *institucional/organizacional*, enfatizando a rede de relações que acontecem no cotidiano da escola, ou seja, compreender e interpretar as relações de poder que perpassam a escola, a participação das pessoas que formam e transformam a escola. Uma outra dimensão seria a *instrucional ou pedagógica*, a qual está relacionada ao

processo de ensino aprendizagem nos seus aspectos didáticos, epistemológicos e comunicacionais; e, por fim, a dimensão *sócio-política cultural* que está relacionada com aos determinantes macroestruturais, estando vinculados à mudanças curriculares, contexto social e valores que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, encarar a escola/universidade sobre uma perspectiva multidimensional implica fazer uma leitura densa do seu cotidiano numa perspectiva macro e micro, através dos seus aspectos didáticos, institucionais e políticos. Implica, ainda, em pensar a relação ensino-aprendizagem não somente sobre o viés metodológico, mas compreender as relações de poder, as relações ideológicas e as relações culturais que se fazem presentes dentro e fora da sala de aula, legitimando, instituindo e autorizando visões de mundo e de sociedade. Nesse sentido, uma pesquisa etnográfica, segundo André(1995)

[...] permite que se chegue bem de perto da escola para tentar entender como operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e resistências, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças[...] (ANDRÉ, 1995, p.41).

Esse tipo de pesquisa vai servir para entender melhor as relações de poder tão presentes no cotidiano da escola, uma vez que estas não se restringem a uma mera descrição, mas, sobretudo, amplia as possibilidades para compreender os pressupostos subjacentes a essa prática, possibilitando apreciações minuciosas da realidade, evidenciando seus conflitos e suas contradições. É por tudo isso que:

fazer a etnografia é como tentar ler “no sentido de ‘construir uma leitura de’ uns manuscritos estranhos, desbotados, cheios de elipse, incoerência, emenda suspeita e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplo transitório de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p.20)

É na tentativa de “ler” densamente o curso de Pedagogia que a presente pesquisa está sendo pensada de forma macro e micro escolar, enfatizando, dessa forma, os sentidos dos atores sociais, mas fazendo uma articulação com o projeto do curso e as políticas públicas, bem como, buscando conectar-se com o que acontece na sala de aula: o processo de ensino- aprendizagem.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL

O Curso de Pedagogia, no Brasil, tem atravessado um período de profunda crise. Questionam-se sua natureza e, especificidade, sua organização e especificamente o seu currículo. Existe hoje um movimento nacional de instituir mudanças curriculares²². Discute-se, hoje, no curso de pedagogia, que tipo de profissional se deseja formar: formar para docência ou formar para gestão, pesquisa ou administração.

O curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana foi criado em 1993 e aprovado pela Resolução no Conselho superior (CONSU) 01/84 de 23/03/84 e foi instalado em 1987, através da portaria do Conselho Estadual de Educação. É nesse movimento que o curso de Pedagogia da UEFS vem questionando o perfil profissiográfico, seu papel social e sua especificidade.

Essa proposta habilitava/ habilita para matérias pedagógicas e para educação pré-escolar, tendo como objetivos:

- Preparar educadores que tenham uma clara destinação profissional, conforme as necessidades regionais e locais;
- Desenvolver, nos alunos, a reflexão crítica sobre a realidade na qual vão atuar;

22. Ver decretos 3.554/200, resolução01/99/CNE/CP e pelo parecer 133/201/CNE/CES- por essa normalizações, o curso de pedagogia está passando por um momento de crise de especificidade e de natureza.

- Garantir uma sólida formação básica e uma suficiente instrumentalização que permita compreender a problemática educacional de nosso tempo e possibilite uma intervenção eficaz e coerente, a fim de superá-la;
- Propiciar, ao professor, a capacidade de refletir, juntamente com os alunos, a problemática que a realidade educacional apresenta e identificar alternativas de soluções.

Assim, nessa proposta, o eixo central é o ensino. Busca-se uma formação pautada em princípios da eficiência e da eficácia. Essa proposta curricular não corresponde /correspondia às demandas da educação contemporânea para a formação de educadores. Tanto a legislação em vigor como a literatura sobre formação de professores aponta uma formação centrada em pilares da docência, gestão e produção de conhecimentos.

É nesse movimento que acompanhamos as mudanças curriculares do curso de Pedagogia da UEFS. O projeto de reformulação curricular começou em 1990, quando foi realizado o primeiro seminário para discutir-se suas finalidades e propostas para melhoria. Já naquela época, houve uma grande insatisfação por parte do corpo docente e discente, segundo dados do Colegiado de Pedagogia fica a pergunta: por que nada foi mudado naquela época? Em 1994/1995, o curso passou por mais um processo de avaliação; nessa etapa, envolveu-se pesquisa com alunos do terceiro ao oitavo semestres. A última etapa foi consolidada com o seminário: “*A realidade baiana e o currículo das escolas normais*, em 28 de março de 1995- (desse seminário eu participei como aluna e representante discente do colegiado). Durante todo esse período, foram tirados indicativos para a reformulação, porém não havia ações concretas para orientar os trabalhos.

Em 1997, foram retomados as atividades de reformulação curricular, através do levantamento histórico sobre o que já se tinha feito desde a criação até os trabalhos de avaliação. Diante das inúmeras questões que foram levantadas, foi constituída uma comissão para escrever o projeto de reformulação curricular, através dos seguintes pontos de reflexão:

- Docência na educação infantil e no ensino básico, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Organização e gestão de sistemas e projetos educativos em experiências educacionais escolares e não escolares;
- Outras áreas do campo educacional (educação indígena, educação especial, educação no meio rural, movimentos sociais).

O presente currículo foi aprovado pela resolução do CONSEPE 014/2203, e entrou em vigor em 2003.2. O período da pesquisa foi de transição entre o currículo antigo e o currículo atual. Os alunos do primeiro e o segundo semestres de Pedagogia estavam cursando o currículo atual e os outros/as alunos/as semestres (do terceiro ao oitavo semestres) estavam fazendo adaptação curricular.

Atualmente, o curso de Pedagogia conta com um quadro de quarenta e quatro professores. Nesse quadro, contamos com vinte e seis professores mestres, cinco doutores, 10 especialistas e dois graduandos. O presente curso conta com duzentos e noventa e sete alunos regularmente matriculados no semestre 2003.2, sendo prováveis formando um total de trinta e um alunos. O curso funciona de forma semestral (oito semestres), no turno da tarde e da manhã.

3.3 O CAMINHO PERCORRIDO

3.3.1 A entrevista

A relação do homem com o mundo e do mundo com o homem não se constrói de forma linear, fechada e hermética, pois entendendo que a comunicação é um fenômeno que possibilita uma convergência entre as pessoas, numa rede de interação em que o individual se torna coletivo e o coletivo se torna individual e as representações das pessoas são adquiridas e geradas simultaneamente.²³

Partindo desse pressuposto que a realidade é socialmente construída, o paradigma que orienta essa pesquisa não é hermético, constituído de verdades *a priori*, mas é relacional, entendendo que a realidade é heurística. Nesse sentido, o método desse trabalho se funda na perspectiva qualitativa, enfatizando as subjetividades, expressões e ações, buscando compreender os significados, produzidas pelos atores e atrizes pesquisados, recuperando a significação dada a partir de uma análise contextual.

Para efetivação dessa pesquisa, utilizei entrevista semi-estruturada, que proporcionou uma conversa mais íntima com os alunos e professores, possibilitando uma maior interação entre o pesquisador e os atores da pesquisa. O trabalho com entrevista semi estruturada apresentou um roteiro parcial das questões concernentes à pesquisa, mas a partir da opinião, valores, e crenças dos

23. É importante ressaltar que as representações não são homogêneas, pois cada grupo vai ter representações diferentes conforme as partilhas que se dão na divisão social do trabalho, ou seja, as representações são partilhadas na heterogeneidade da desigualdades social.

atores e atoras da pesquisa foram construídas novas perguntas, feita novas proposições, conforme postula Macedo (2000)

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhe são emprestadas... e o conhecimento terá de ser, em consequência, uma prática incessantemente tematizável. (p.165)

Na entrevista, há um movimento de interação entre quem pergunta e quem responde, é um recurso que permite uma captação imediata e corrente das informações desejadas. A opção pela entrevista semi estruturada se deu por compreender que um estudo de caso não se deve ter uma verdade que deve ser confirmada ou não através da pesquisa. Muitas das perguntas surgiram na interação concreta entre os autores da pesquisa, nesse sentido, o roteiro das questões serviram de base para orientação da entrevista, mas não determinou um fechamento em outras possibilidades de proposições.

Esta pesquisa foi realizada com nove professoras/as do curso de Pedagogia, a coordenadora do Colegiado e o Diretor do Departamento de Educação. Desse universo pesquisado, sete são mestres, uma é doutora e duas especialistas em educação. Todos os entrevistados já possuem mais de cinco anos de experiência acadêmica e um tempo considerável no magistério. Os professores pesquisados ministram aulas para o sétimo e oitavo semestres no referido curso

A escolha desses professores se justificou pelo fato de todos eles estarem ministrando aula para o último ano do curso de pedagogia, ou seja, os prováveis formandos do citado curso. O recorte do último ano se deu em prol de compreender que os alunos já estão envolvidos com disciplinas que discutem as questões referentes à sala de aula, bem como os alunos que cursam os

citados semestres já exercitam a profissão via estágio supervisionado. Sendo assim, vão se deparar com um universo multicultural enorme no dia-a-dia da sala de aula, sendo possivelmente necessário darem respostas concretas às situações de preconceitos, discriminação, xenofobia, etc.

O roteiro da entrevista abordou questões referentes ao campo do currículo, cultura e multiculturalismo. As questões abertas constam também de duas situações problemas, na qual destaquei fatos ligados a preconceito e discriminação, fatos que ocorram na sala de aula. Muitas outras perguntas foram surgindo à proporção em que os entrevistados iam respondendo as questões perguntadas. Não utilizamos um roteiro fixo e acabado, pois entendemos que era a partir das respostas coletadas outras questões pertinentes deveriam ser consideradas uma vez que elas coadunavam com o tema em estudo.

Antes de realizarmos as entrevistas, fizemos uma aproximação mais direta com o grupo que estávamos pesquisando, na tentativa de criar um ambiente propício à pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro a setembro de 2003, no entanto, nossa entrada no campo de pesquisa se deu desde o início de junho de 2001. Em média, as entrevistas tinham duração de 40 a 120 minutos. O tempo foi determinado pela natureza das respostas.

Em síntese, a opção pela entrevista foi em prol de considerar que essa técnica de pesquisa possibilita uma interação entre sujeito/pesquisador, tendo um caráter revelador, sendo, portanto, um modo privilegiado de investigação para o estudo das teorias das representações sociais (ANADON; MACHADO, 2001).

3. 3.2 Analise Documental

A análise documental tem por finalidade completar as informações obtidas na entrevista, bem como, desvelar outras informações que, por ventura, não foram abordadas nas entrevistas. Esse tipo de técnica apresenta uma série de vantagens (GUBA; LINCOLN apud MENGA, 1986): em primeiro lugar, esse tipo de análise se constitui em uma fonte estável e rica, podendo ser consultada várias vezes, servindo de base para triangular informações. Uma outra vantagem é o fato dos documentos se constituírem como uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador, servindo de complemento a informações obtidas por outras técnicas. E, por fim, a última vantagem está ligada ao custo que é, em geral, baixo, mas seu uso requer apenas a atenção por parte do pesquisador.

Os documentos escolhidos para análise foram os planos de curso dos professores e professoras e o projeto do curso. O plano de curso reflete de maneira sucinta uma seleção de conteúdos para se trabalhar durante um semestre letivo. Nele, estão expressas as opções teóricas, os caminhos a serem percorridos para alcançar determinados objetivos, as formas de avaliação e os recursos a serem utilizados. No plano de curso também se faz presente a ementa da disciplina, ou seja, o recorte teórico com o qual se deve trabalhar.

Entretanto, é interessante fazer a ressaltar que a análise dos documentos só tem valor quando é articulado com dia a dia da escola. Por isso, a escolha dos documentos não devem ser selecionada de modo aleatório, mas deve levar em consideração tanto as questões macro

estruturais (projeto do curso) como as questões micro estruturais (eventos que tratem dessa temática, ou seja, o período de setembro de 2001 a setembro de 2003).

O documento analisado é “*Projeto de Reestruturação do curso de Pedagogia*”. Nele constam onze itens a saber: 1- introdução, 2- justificativa, 3- caracterização do curso, 4- concepção de currículo 5- organização do curso, 6- duração, turno, funcionamento e carga horária, 7- discriminação dos componentes curriculares, 8- ementário, 9- adaptação curricular, 10- quadro de equivalência entre as disciplinas e 11- avaliação

Para analisar a representação do projeto do curso, fiz a leitura do documento como um todo, porém me detive nos itens que tratam diretamente das questões concernentes à pesquisa. Esse olhar no projeto do curso é uma tentativa de perceber a inclinação (ou não) para o trabalho através das questões ligadas à diversidade cultural interpretando a representação de currículo e multiculturalismo, presentes no citado projeto.

Em suma, enquanto registro do currículo de pedagogia, a análise do projeto representa [...] um etnotexto fixador de experiência, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados. (MACEDO, 2000, p.172). Assim, a análise representou para essa pesquisa um instrumento de grande importância para a compreensão das representações sociais.

3.3.3 Desvelando os sentidos

Para compreender e interpretar as representações propostas como objetivo da presente pesquisa, optei pela metodologia de *análise de conteúdo*. Esta pode ser definida como “ uma técnica de pesquisa para fazer interferências válidas e reaplicáveis dos dados para o seu contexto (KRIPPEN/NDORFF apud MENGA, 1986, p.41). Esta pode ser feita através de unidade de análise que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. A escolha da unidade de análise foi determinada pela natureza do problema pesquisado, do referencial teórico e das questões que orientaram a pesquisa.

Segundo André ;Menga (1986):

pode-se haver variações na forma de tratar essas unidades... alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análises da estrutura lógica de expressões de elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar aspectos políticos da comunicação, outros, os aspectos psicológicos, outros ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante. (p.41)

Nesse sentido, optamos por analisar o texto como um todo, na tentativa de não perder a pertinência das informações obtidas junto aos interlocutores. Por se tratar de uma ação comunicativa, a análise do conteúdo deve levar em consideração:

[...] a natureza efêmera do fenômeno da significação. Ela pode mostrar-se simplesmente como indicativo, demandando um esforço interpretativo radical em direção ao mundo tácito ou subjacente da vida simbólica, sempre crivada de interesses e ideologias. Nesse sentido, o conteúdo pode ser manifesto ou latente. Nesse último caso, principalmente, postula que a significação real e profunda do material analisado reside além do que é expresso. Trata-se de descobrir o sentido velado, em opacidades, em palavras, das frases e das imagens que constituem o material analisado. Assim, o dito e o não dito na análise de conteúdo são apreendidos numa **gestalt** onde figura e fundo devem ter a mesma importância analítica (MACEDO, 2000, p.20).

É a partir desse entendimento da ação comunicativa que compreendemos que a análise de conteúdo não deve ser de um recorte da fala ou documento, mas deve ser feita do texto como um todo. Nesse sentido, como aponta Macedo (2000)

[...] analisar um conteúdo de forma pertinente implica em torna-se membro... quer dizer, encharcar-se ou fazer parte da linguagem praticada pela comunidade. Portando destacar fragmentando o conteúdo da comunicação do contexto onde se dá, com o objetivo de analisá-lo, é uma prática arbitrária “inconcebível[...]”(p. 209)”.

A análise do conteúdo foi realizada com base nas percepções, intuições e impressões do pesquisador. Esse tipo de análise exige do pesquisador um grande rigor. no dizer de Bardin(1977):

a leitura efetivada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura” à letra “, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, a semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes e de significados(manipulados), outros “significados” de natureza psicológicas, sociológicas, política, histórica, etc.(p.41)

É fundamental que se estabeleça categorias de análises²⁴. A opção pelas categorias vão ser frutos do dialogo entre empiria e teoria, num movimento entre o real e a fundamentação teórica. A escolha das categorias vai determinar os propósitos da pesquisa. A escolha das categorias não se deu a partir de uma visão apriorista, fruto de uma verdade, mas foi selecionada pós análise das falas dos entrevistados e leitura dos documentos.

O material coletado foi transcrito integralmente e submetido à análise de enunciação. Após a leitura densa por repetidas vezes de cada entrevista e feitos os comentários pertinentes, procedeu-se a análise comparativa de toda a documentação pesquisada, chegando-se à construção de variâncias e invariâncias encontradas nos textos, na tentativa de categorizar e

fazer as inferências necessárias. Em cada entrevista, buscamos entender a totalidade da comunicação, a partir da apreensão da relação entre os parágrafos, as palavras, as frases, os silêncios, etc.

A partir do diálogo com autores que buscam discutir a formação dos/as professores/as, pautado no multiculturalismo e nas descobertas no processo de pesquisa, apareceram categorias introdutórias que apresentam a representação de currículo e as categorias centrais que evidenciam as representações de multiculturalismo .

Em se tratando das representações de currículo, aparecem duas categorias: **currículo como relação social e currículo como programa de curso**. A primeira se refere ao processo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos que envolvem uma parte documental (programa) e outra parte viva que são as relações concretas em qualquer espaço de ensino/aprendizagem. O currículo nesse olhar cultural, é um lugar tensionado em que se dão jogos de poder/saber, sendo um terreno de luta em torno de signos e significações. Por estar em construção pelos atores e atrizes pedagógicas, o currículo envolve mecanismos que são velados e mecanismos explícitos que legitimam e asseguram posturas, valores e ações. Sendo assim, o professor/a é visto como um mediador cultural, um profissional reflexivo que fomenta a discussão da cultura. A segunda categoria de análise está relacionada ao programa de um curso de formação, um documento morto que deve ser aplicado no dia a dia da sala de aula ou qualquer espaço onde ocorra o saber sistematizado: seminário, palestra, mini- curso,

24. A noção de categoria aqui não se refere a uma estrutura fechada, mas perspectivas ou noções subsunções.

etc. aqui o currículo se resume a algo prescrito, a um receituário, um manual de orientação didático-pedagógico para orientar um formação profissional específica.

Quanto às categorias em relação ao multiculturalismo, as representações dos/as professores/as do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana são: *a formação do/a professor/a com o olhar²⁵ de celebração da diversidade cultural e a formação pautada em um olhar multicultural de crítico.*

Como *multicultural com o olhar de celebração*²⁶ compreendo uma formação que está pautada em uma perspectiva pluralista, pensando as diferenças desprovidas do contexto histórico, deixando de lado as influências nas relações de poder que permeiam a diversidade cultural, não explicando os particularismos, impedindo que entendamos a cultura a partir da sua lógica própria e nos levam a fazer avaliações culturais a partir da nossa medida nossa referencia.

O grande foco desse olhar está em dizer que existem diferenças e que estas devem ser respeitadas, mas não as problematiza. Elas são, percebidas, porém não se questiona as causas estruturais relacionadas com a distribuição desigual do povo, a opressão das culturas subjugadas, a marginalização de certos grupos culturais. Enfim, essa categoria toma a diversidade cultural como harmônica, generalista e abstrata.

25 O olhar aqui não é tomado como olhar receptivo, como simples fato de constatação da realidade, ou seja, ver-por-ver, mas como um olhar ativo, um olhar intencional, um prestar atenção (BOSI,2000)

26.Como multiculturalismo com o olhar para a sensibilidade estou chamando uma a representação sobre a diversidade cultural dos professores/as que percebam a diferença somente pela via da contagem numérica das diferentes culturas, de uma maneira festiva, sem levar em consideração as relações de igualdade/desigualdade e saber/poder.

Um outro olhar encontrado na pesquisa foi um **olhar multicultural crítico**. Nesse visão, a diversidade cultural é vista dentro da perspectiva histórica, estando diretamente relacionada aos mecanismos de opressão, marginalização e desrespeito cultural. O multiculturalismo, nesse olhar, significa não só o reconhecimento da diversidade cultural via respeito aos diversos grupos que fazem parte da sociedade, mas significa uma maneira de reafirmar e valorizar as diferentes culturas, a partir dos seus saberes e experiências. O professor aqui é visto como um profissional que reflete a escola, a partir de pressupostos macro e micro estruturais, possibilitando um exame dos interesses ideológicos e políticos do “currículo oficial”, ou seja, do documento escrito, onde constam as exposições dos objetivos, conteúdos, métodos que devem ser trabalhados na sala de aula, oferecendo oportunidades de desafiar ideologias hegemônicas, interpretar a cultura de maneira contrastante, identificar as relações de poder nas situações discriminatórias.

Essas categorias representaram um ponto de partida para fazer a análises do conteúdo estudado. Não buscamos enquadrar as falas e documentos, a partir das citadas categorias teóricas mas, foi ao ler o conteúdo que surgiram essas categorias de análises, diante as muitas outras leituras que poderiam subsidiar a pesquisa. O nosso quadro teórico possibilitou esse navegar entre empiria e teoria, pois não se fechou a um único olhar, o que nos permitiu dialogar com enfoques curriculares distintos, ajudando a um olhar poliocular da relação diversidade cultural e currículo.

CAPÍTULO IV

**INTERCRUZANDO OLHARES: AS REPRESENTAÇÕES DOS
PROFESSORES/AS E DOS DOCUMENTOS SOBRE A
MULTICULTURALIDADE E O CURRÍCULO: *diálogo sobre a
diversidade cultural em um curso de formação de professores/as***

4.1 O CURRÍCULO COMO UMA RELAÇÃO SOCIAL: DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS A RELAÇÕES COTIDIANAS NO INTERIOR DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

4.1.1 A representação de currículo dos/as professores/as

A representação social não se opera no vazio, mas se traduz a partir da relação tempo/espaço, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade. Então, ao produzir sentido, homens e mulheres se constroem e também constroem o mundo. Trazendo essa discussão das representações sociais para a educação, professores/as e alunos/as instituem o currículo e são instituídos por ele, imprimem suas marcas na escola e são marcados por ela. Sendo assim, as representações, enquanto sistema de interpretação, regem nossa relação com o mundo, organizando nossa conduta e comunicações.

Buscar capturar as representações de currículo, não é uma tarefa fácil à medida em que os teóricos do próprio campo apontam a dificuldade de definição dessa área de conhecimento. Assim, fizemos uma pergunta onde o/a professor/a poderia, de maneira tranquila, falar sobre currículo. A pergunta feita foi: Ao escutar o termo currículo, o que lhe vem à mente? Com essa pergunta surgiram opiniões que convergiram para a representação de currículo como *relação social*, compreendo-o como algo em fluxo, algo em movimento que é construído paulatinamente no interior das escolas através de uma seleção específica, como aponta a professora: *o currículo é uma seleção cultural dentro de uma cultura mais ampla. É uma seleção, um recorte cultural dentro de uma cultura mais ampla.* (P.5)

Essa citação faz uma análise crítica das culturas que estão sendo desenvolvidas através das práticas educativas, entendendo que essas práticas educativas são uma escolha *de alguém para alguém*, ela não é desinteressada, mas legitima certos saberes, princípios e atitudes. Assim, a análise do professor/a afirma que o currículo é uma seleção cultural, um recorte de uma determinada cultura. Sendo assim, o currículo, é um recorte intencional da cultura. Daí cabe uma pergunta: qual cultura ou quais culturas estão sendo legitimadas no currículo?

Segundo outro professor/a, o currículo é visto como relação de conteúdos, valores e atitudes que são trabalhados no cotidiano da escola.

Então, são **relações**, não é? São relações de conteúdos, valores e atitudes que a gente está trabalhando, não é? Inclusive em termos até ocultos, o famoso currículo oculto, que a gente vai estar trabalhando na escola, na universidade. Então a gente mas do que conhecimentos elaborados a gente vai estar trabalhando também os valores da sociedade, os valores culturais, não é? E atitudes que, digamos, socialmente é... transmitidas. **Então ele é cultural e socialmente elaborado no espaço escolar**, no espaço em que ele está. (P.1).

Mais uma vez aparece uma representação de currículo como uma seleção cultural, enfatizando-se que essa seleção forma atitudes, apontando para compreensão do currículo como processo em construção. Aqui, o currículo sai do aspecto somente de conteúdos e toma um caráter de formador de atitudes e valores. Ao representar o currículo como relações culturais, ele corporifica determinadas culturas. Como aponta (Silva:1995)

o currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais têm o privilegiado poder de representa outros. Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste, precisamente, em perguntar quais grupos e interesses não apenas são representados no currículo, mas têm o poder de representar outros... é importante também se perguntar quais posições de poder são fortalecidas nesse processo e quais são enfraquecidas.silva (p.201).

No entendimento de Silva (2002), o currículo nos instiga a pensar sobre qual cultura está sendo legitimada no currículo ou ainda sobre quais culturas são enfraquecidas ou fortalecidas. Assim, a partir desse entendimento, o currículo não é um recorte cultural neutro, ingênuo, mas ao construirmos o currículo, fazemos opções. Daí a necessidade de pensar sobre a representação de currículo que orienta nossa prática.

A citação seguinte caminha na mesma linha da representação anterior, enfatizando que o currículo é um processo que, além de envolver disciplinas, envolve, também, relações.

É, é, uma coisa tão vasta, né, tão complexa dizer, a tendência nossa é de pensar no, na formatação, padronização, mas currículo dá conta desde um determinado ordenamento da disciplina, dos componentes curriculares àquilo que transcende as ementas e os programas, a um ordenamento, a um processo: para mim **é um processo**, no sentido amplo, né, não só do ordenamento seqüencial, lógico de disciplinas ou componentes curriculares, mas também uma, um determinado processo mais amplo, que **envolve relações interpessoais, interação**, a própria questão da relação cognitiva de assimilação, de reflexão. Eu acho que tem um sentido mais amplo[..] (P5).

Pela análise da citação anterior, currículo ultrapassa aspectos documentais, nele está presente não só seleção de conteúdos, mas também relações, interações, movimento. Sendo assim, o currículo é representado por essa professora como um processo relacional, que envolve interações, conhecimentos e procedimentos.

Um outro professor/a reitera esse posicionamento ao apresentar o papel dos sujeitos pedagógicos no processo de construção do currículo: [...] *é este conjunto de, de **relações** mesmo, sociais, da gente ter um projeto, uma proposta e de como que as pessoas estão vendo essa proposta (P4)*. Esse olhar vai dar esse movimento ao currículo, sinalizando que o mesmo é algo instituído e instituinte. Nesse sentido, os atores e atrizes, do processo

ensino/aprendizagem, não participam de forma passiva, mas são coadjuvantes de todo o processo pedagógico.

É com esse entendimento, que uma outra professora enfatiza a sala de aula como um espaço rico de produção de conhecimentos. Nesse sentido diz o (P7): [...] por que a riqueza é a sala de aula, o currículo é uma coisa. O currículo, na prática, é outra história. Sendo assim, não se pode dar receita no campo do currículo, somente orientações, organização, mas é o movimento do real que vai concretizar (ou não) o que foi prescrito. Um dos professores entrevistados aponta para o dinamismo que é construir um currículo. [...] *Eu costumo dizer currículo é também uma construção histórica, vivenciada, estando em movimento a todo o momento... (P6)*

Além de uma parte documental e uma parte em ação, que ocorre a partir das interações na sala de aula e em qualquer outro espaço de aprendizagem, o currículo também tem uma parte oculta, como mostra a representação da professora a seguir:

Eu penso que o **conjunto**, não é, de, de **ações, de atividades** que são desenvolvidas daquela instituição, não só no que diz respeito ao universo da sala de aula, mas a instituição como um todo, não é, então ou **tudo que é veiculado de forma explícita, velada, no contexto da escola**. Isso se constitui, no meu entendimento, como sendo currículo. (P 3).

A representação de currículo apresentada, configura-se como um processo que, além de documental, também tem uma parte viva que são as relações concretas em torno do conhecimento: o que se aprende, como se aprende, por que se aprende, etc. bem como uma parte velada que diz respeito ao fato de o currículo possuir uma parte em ação, uma parte

documental e outra parte que se traduz como as normas, valores e atitudes, os quais são responsáveis pelo processo de socialização²⁷

Daí a idéia de currículo como documento que “*escorre de nossas mãos*”. Ou seja, a programação é necessária para sair da improvisação, porém ela se resume a um instrumento de auxílio, de ajuda, de apoio. O currículo não pode ser visto como algo morto, como um conhecimento morto²⁸, pois esse se configura como relações, ou seja, como algo movente, algo vivo, por isso não deve ser dado *a priori* como receita, mas acontece *a posteriori*, a partir de interações entres os diferentes autores e autoras pedagógicos.

No entanto, esse olhar de currículo como processo não se constitui como algo unânime no curso de pedagogia. Ainda existem representações de currículo como programa de um curso. Vejamos a representação de uma professora/a nessa direção.

O que seria necessário em cada região, em cada grupo para a formação de cada profissional, para o perfil desse profissional, o que ele basicamente precisaria estudar, discutir, conhecer, se aprofundar no momento que ele está no seu curso de graduação. Então o currículo seria composto, composto de toda aquela parte, necessária, a um posterior bom desenvolvimento deste profissional independente da área que ele está, ele teria **matérias, disciplinas, discussões, seminários, etc.**, tudo ligado a, as suas necessidades, as necessidades básicas da sua profissionalização.(rs da entrevistadora) (P.4).

Aqui, a idéia de currículo se configura como um documento que vai sustentar a profissionalização. Tudo o que é necessário ao aluno saber para se profissionalizar. Nos exemplos citados, o currículo se resume ao saber sistematizado: disciplina, seminário, discussão. Nessa citação acima currículo não ensinar atitudes, valores ou normas, mas se resume a ensinar conhecimentos conceituais e procedimentais.

27. No currículo oculto se apreende controle do tempo, os rituais, as regras, os regulamentos, etc. Ao percebermos que o currículo oculto existe, podemos trabalhar na busca de tentar descurtiná-lo.

²⁸ A idéia do morto é por que o conhecimento no papel, como programa de disciplina ou projeto de curso não tem a beleza e o dinamismo que o currículo nas relações concretas da sala de aula vivo.

Em síntese, as representações de currículo da maioria dos professores/as apontam para um olhar de construção paulatina no cotidiano da sala de aula, que é organizada por um documento, mas tem um aspecto vivo, um aspecto oculto, um aspecto institucional. Se os professores/as representam currículo como processo, construção, fica claro que eles se dão conta que são também os reais construtores do currículo, e conseqüentemente, que têm um papel de suma importância nesse recorte cultural, nessa seleção cultural.

Essa representação de currículo enquanto relações delibera para uma representação de diálogo entre as culturas, já que os professores/a sinalizam que o currículo é construído, também, na sala de aula. Essa definição implica que os atores e atrizes desse processo são sujeitos do processo de construção do currículo

Em suma, pensar/fazer currículo como um processo relacional, sugere redimensionar o papel dos alunos/as, possibilitando uma comunicabilidade entre as diferentes culturas, implica ainda tornar o ensino mais significativo, à medida que vai trazer à tona os saberes, experiências, respeitando seus universos culturais. Daí a necessidade de se pesquisar a representação do multiculturalismo para se compreender como está sendo veiculada a concepção de educação para a diversidade cultural.

4.1.2 A representação de currículo no projeto curricular

O documento analisado é intitulado *Projeto de reestruturação do curso de Pedagogia*. Esse projeto entrou em vigor no segundo semestre de 2003, no último semestre da pesquisa²⁹. O presente documento aparece organizado em introdução, justificativa, caracterização do curso, concepção de currículo, organização curricular, duração, discriminação dos componentes curriculares, ementários, adaptação curricular, quadro de equivalência, avaliação e referências. No que tange à representação de currículo, a análise do citado documento centrou-se no item 4 (p. 14 a 21) que traz uma discussão específica sobre currículo.

A representação de currículo, presente no projeto de reestruturação do curso de Pedagogia, não se resume a aspectos documentais e legais ao contrário, ultrapassa os aspectos meramente burocráticos. Sendo assim, o projeto em questão assim concebe currículo:

A concepção de currículo que assumimos neste projeto nasce do pressuposto de que o currículo é um **espaço de produção de saberes**, tecido nas relações sociais estabelecidas entre os diversos atores sociais envolvidos no processo (estudantes, professores, instituição, família, regulamentações políticas e administrativas, organização pedagógica, etc.) e nas condições concretas em que esses saberes são produzidos. (Projeto do curso de Pedagogia, 2002, p.13).

Sendo produção de saberes, o currículo se traduz como conhecimentos, os quais são produzidos por pessoas concretas, em lugares historicamente datados. Os saberes, por sua vez, devem ser provenientes dos diversos atores e atrizes pedagógicos. O saber aqui não se resume

²⁹ Quando iniciei a pesquisa, o currículo que estava em vigor era o projeto antigo. No final da pesquisa, o novo currículo já havia sido implementado.

ao conhecimento científico e legal, mas a outros saberes que durante muito tempo não foram vistos como válidos: saber popular, senso comum, etc

Assim, podemos dizer que a representação de currículo constante no documento analisado pode ser traduzida como processo, como construção, como artefato. O currículo envolve tensão, conflito, contradição, pois todo processo de construção de saberes não é algo tranqüilo, harmônico, mas um processo que envolve relações de poder. Por isso, o documento enfatiza que o currículo ultrapassa a idéia de grade, fluxograma, plano, etc.

[...] o currículo não se reduz a um conjunto de disciplinas isoladas e/ou atreladas a determinados pré-requisitos, dispostas num fluxograma que supostamente vai garantir a formação esperada, nem o professor é a principal fonte do conhecimento. O currículo constitui-se, pois, num instrumento de mediação para a formação de pessoas capazes de **lidar com a diferença** e a mudança, de aprender a conhecer de forma continuada e de ressignificar o fazer em relação ao processo de conhecimento. (Projeto do curso de Pedagogia, 2002:13).

A afirmação acima aponta para uma compreensão de currículo como processo instrumento de mediação, que auxilia no processo de formação. Assim, currículo é tomado como um artefato que contribui para a formação das pessoas, envolvendo uma relação direta com a cultura, pois o currículo como instrumento de mediação implica em entender que o mesmo trata com pessoas concretas, em contextos historicamente datados, com desenvolvimentos cognitivos diferentes e características culturais distintas. Daí por que a representação enfatiza que as pessoas devem saber lidar com as diferenças.

Como tratar as diferenças no currículo? O projeto sugere que:

[...]deve considerar as culturas em convivência no espaço universitário e, a partir da ressignificação das mesmas, construir possibilidades de inserção do graduando de Pedagogia na realidade social, fomentando a abertura de espaços de criação e produção de saberes, de culturas, de subjetividades e de identidades sociais.” (Projeto do curso de Pedagogia, 2002, p.13).

A citação acima enfatiza a necessidade de ressignificar as culturas a partir da inserção do graduando de Pedagogia em outros espaços culturais. É interessante ressaltar que essa resignificação vai ser dada de maneira individual, dentro de uma política de sentido próprio de cada autor e atriz do curso. Isso implica dizer que o curso pode fomentar um olhar crítico da abertura desses espaços culturais na tentativa de assegurar não somente o respeito, mas a reafirmação e a valorização das multiplicidades de culturas que permeiam qualquer espaço de saber, sinalizando para o olhar da cultura na perspectiva crítica.

Essa concepção de currículo se traduz a partir da articulação de organização de três eixos estruturantes: a **Formação Básica**, que envolve 26 disciplinas com 60 horas cada (1.560), as práticas pedagógicas (400 horas), o estágio supervisionado (400 horas) e uma monografia (160 horas), contabilizando assim um total de 2.520 horas. **Formação Complementar** que envolve as disciplinas optativas (460 horas) e **Formação Livre** que representa as atividades complementares que visam a consolidar, a ampliar e a aprofundar a formação acadêmica do estudante, através da flexibilização do currículo (260 horas). Esses três eixos estruturantes dá um total de 3.260 horas.

A **Formação Básica** é composta por três núcleos temáticos: **Núcleo de Fundamentação** – envolve o estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, necessários à compreensão crítica do fenômeno educativo na sociedade contemporânea; **Núcleo de Política e Gestão Educacional** – envolve o estudo das políticas públicas para a educação e as possibilidades de intervenção político-pedagógica nas diferentes instâncias de organização da educação brasileira; **Núcleo de Conteúdos Pedagógicos** – envolve o estudo específico da educação básica para o ensino

na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos desenvolvidos em torno desses três núcleos, focalizarão os conhecimentos específicos da educação básica, bem como os conhecimentos didáticos, os quais envolvem a organização do trabalho pedagógico, articulando teoria e prática sobre processos de construção do conhecimento pela criança, jovem ou adulto.

A **prática pedagógica** permeia as construções teóricas dos respectivos núcleos constituindo-se no elemento que possibilita, ao estudante, a inserção crítica nas realidades educacionais. Cada prática pedagógica terá um professor articulador, cujo papel principal é o de coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido dentro do semestre, organizando encontros pedagógicos sistemáticos, para planejamento de práticas que articulem os componentes curriculares dos diferentes núcleos. **O estágio obrigatório**, a ser realizado em escolas de educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental ocorrerá a partir do 5º semestre do curso. A **formação complementar** objetiva atender às demandas do aluno por conteúdos específicos voltados para o aprofundamento de conteúdos da formação básica e para as áreas de atuação profissional, onde é reservado espaços apropriados para a discussão sobre a diversidade cultural, como veremos a seguir.

Assim, mesmo abrindo o currículo para um espaço extra-disciplinar, o projeto de reestruturação curricular ainda se configura dentro de um olhar disciplinar de conhecimento. Apesar de apresentar uma representação de currículo ampla, o currículo do citado curso ainda se encontra *engadeado*, deixando pouco espaço extra-disciplinar. Como aponta uma professora entrevistada:

[...] nós não incorporamos o espírito da necessidade da formação, de elementos essenciais da formação, dos elementos essenciais da formação que a gente considera como sendo necessário do ponto de vista curricular para a formação das pessoas. Então, no fundo, a gente, a gente teve aquela idéia da fundamentação, da base teórica, mas muito despreocupadamente, como se essa formação base teórica, uma sólida formação teórica... a preocupação foi com a fundamentação, com as políticas...é o mesmo currículo, é o velho currículo...**embora tenha acabado com a questão de pré-requisitos, etc, mas o conhecimento continua hierarquizado....continua com grade...continua todos poderes estabelecidos no antigo currículo**, com um acréscimo colocado pelas necessidades atuais, a questão das novas tecnologias, não é, a legislação tá aí a cobrar um pouco um olhar sobre a diversidade cultural, sobre a realidade social em que, o curso acontece, a inserção do real. Então tudo aí ele aí foi uma obrigação[...] (P.3).

O currículo por disciplina é/era uma forma de assegurar a estabilidade nas relações escolares, pois dissimulava as relações de poder subjacentes, ou pelo menos evitavam que elas interferissem no processo. Sendo a disciplina uma categoria moderna de organização do conhecimento, ela não é neutra, nem burocrática, mas tem como pretensão enclausurar o saber em gavetas para que haja uma maior fragmentação do conhecimento, logo um maior poder de controle.

O modelo de currículo por disciplina foi fruto de um projeto em que o conhecimento é simplificado, reduzido e mutilado. Essa concepção de conhecimento e de ciência era pautada em bases epistemológicas e metodológicas rígidas e sistemáticas, através de princípios de classificação, quantificação e mensuração com vistas a prever a funcionalidade das coisas e das pessoas.

O currículo nesse novo cenário é chamado a redimensionar a perspectiva disciplinar. Tanto a legislação em vigor (lei 9394/96, Diretrizes Curriculares, PCN, etc) como a literatura educacional propõe uma outra lógica entre as disciplinas. A interdisciplinaridade é colocada como uma alternativa ao currículo disciplinar, pois possibilita uma (inter.) comunicação entre

as diversas áreas do conhecimento, abarcando as várias dimensões do saber. Essas discussões em torno do redimensionamento das disciplinas trazem significativas implicações para o campo do currículo, pois abre espaço para que ele possa acontecer como fluxo, rompendo as fronteiras entre as grades.

Em síntese, uma forma de romper a grade³⁰, quebrar as amarras de um currículo conservador/tradicional é via uma epistemologia que articule a multiplicidades de referências presentes nos espaços de aprendizagens. Representar currículo como fluxo, relações, interações foi um passo importante pra começar quebrar as fronteiras entre as disciplinas e, para, no futuro, criar espaços de comunicação entre os diferentes campos dos conhecimentos.

³⁰ Quando falo em quebrar grade e currículo engradeado a política de sentido que está subjacente a essas palavras é uma visão e uma prática ainda fragmentada, hierarquizada e enclausurada, sendo necessário um pensar/fazer a partir de uma outra lógica de conhecimento.

4.2 O MULTICULTURALISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DA CELEBRAÇÃO À CRITICIDADE

Analisar a representação dos professores/as e documentos sobre multiculturalismo significa desvelar o olhar sobre o diferente- raça, classe, gênero, linguagem, preferências políticas, sexuais, religiosas, etc, significa ainda denunciar como tem sido o trato dado aos universos culturais distintos presente no curso de pedagogia. Pensa-se a diversidade como celebração das diferenças? Pensa-se a diversidade com sensibilidade? Pensa-se a diversidade a partir do olhar crítico/resistência? Como aponta Moreira (1998):

[...] quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação dos seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a originam, não podemos, sob hipótese alguma, negá-las [...] queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. (p.84).

Nesse sentido, ao pesquisar as representações sobre multiculturalismo, não tenho intenção de saber se os professores e documentos acreditam ou não nessa temática em análise, mas de saber como esse campo de estudo está sendo abordado e corporificado. Entendo que as representações de multiculturalidade pesquisadas afetam diretamente as interações e as ações dos diferentes sujeitos que vivem e convivem nesses espaços de aprendizagem, daí a importância dessa pesquisa.

Para analisar a representação de multiculturalismo, considero importante trazer a tona a discussão sobre a relação entre educação e cultura, na tentativa de entender o currículo como uma seleção cultural. Depois me debruçarei sobre o documento e as representações dos professores/as, buscando as convergências e divergências sobre o tema citado, tentando, dessa

forma, delinear a concepção de educação multicultural que é veiculada no meandro do currículo.

4.2.1 Educação/Cultura/Currículo: caminhos que se cruzam/intercruzam

A relação entre escola³¹ e cultura é íntima, orgânica e de poder. Sendo a escola uma instituição que faz parte da sociedade como um todo, encontra-se em constante interação com a mesma. As escolas são espaços formais de educação que, por sua vez, são produtos e resultados da sociedade mais ampla, sendo influenciadas e influenciando na dinâmica social, agindo e reagindo às pressões e tensões vindas de fora, transformando-as ou reafirmando-as no processo de construção, implementação e avaliação curricular.

Segundo Forquin (1993), se pensarmos que a educação é de alguém para alguém constataremos que ela supõe transmissão, comunicação aquisição de alguma coisa, a exemplo de conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores [...] esse conhecimento nos precede, ultrapassa e institui enquanto sujeitos humanos (FORQUIN, 1993, p.30). É pela educação que a cultura se transmite e se perpetua.

³¹ Ao ler escola leia-se qualquer instituição de ensino-aprendizagem, qualquer espaço que intencionalmente se realize educação.

Quando se pensa a relação entre educação escolar e cultura se supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados. Sendo assim, fica claro a tensão que existe nessa relação entre educação e cultura escolar. É fundamental retomar o conceito de que cultura não se configura como patrimônio, pacote, tradições, um tecido uniforme, mas que a mesma se apresenta, como afirma Forquin (1993) :

Numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e das divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior da mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida ao acaso das “relações de forças simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeitas, lacunares, ambíguas nas suas prescrições normativas, irregular nas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação (p. 14/15)

Sendo assim, a educação não transmite jamais a cultura, ou seja, cultura *como patrimônio simbólico unitário*. Ela transmite elementos da cultura, algo referente à cultura. Mas diferentes escolas, diferentes universidades podem fazer diferentes seleções no interior da cultura. Daí a necessidade de se pensar um pouco como os professores representam a relação educação/cultura.

Um/a professor/a entrevistado/a aponta que a educação é um espaço de reinvenção da cultura.

[...] considero a educação como um espaço **de reinvenção da cultura**, reelaboração cultural. Então, a cultura ela é... definindo assim, não antropologicamente falando, mas definindo um pouco cultura, eu vejo cultura como uma atividade essencialmente humana. Então todos os conhecimentos, todas as transformações que o homem, né, está desenvolvendo no seu meio, meio social, entendendo o meio como uma amplitude de meios, isso é considerado cultura. Então educação é um elemento cultural, é cultura, e ao mesmo tempo ela é elemento **formador de cultura, formador e transmissor de cultura**, então eu vejo essa relação. A reinvenção cultural através da educação (P.1).

Ao tratar a educação como reinvenção da cultura, o/a professora/o concebe o caráter de mobilidade dos sujeitos da aprendizagem no processo de construção das identificações culturais. Para reinventar a cultura, cada pessoa vai ter uma lógica própria, uma política de sentido singular, assim parte-se da idéia de que não existe cultura, mas culturas. A partir deste entendimento, a educação vai dar um recorte específico dentro de uma seleção ampla, cabendo a cada sujeito reinventar sua cultura conforme os sentidos que a ela vão atribuindo. Entendo que a capacidade transformadora dessas instituições depende do contexto específico no qual estão inseridas, do momento histórico, dos posicionamentos dos atores sociais, das políticas econômicas e influências culturais. Tanto podem ajudar a validar posições como podem contribuir para refutá-las, tanto poderão legitimar tradições, como poderão romper elas, etc.

Pensar a escola como espaço formador de cultura, implica entender que as relações sociais em seu cotidiano não são estáticas, uniformes, dadas de maneira isolada, mas por trás dessa afirmação se deixa claro uma concepção de educação que compreende o/a aluno/a como construtor/a dos seus conhecimentos, pessoa que delibera sobre suas escolhas, alguém que dá significados à suas aprendizagens.

Segundo outra professora, a educação e a cultura tem uma grande aproximação:

[...] Falando de educação formal, toda a relação da cultura com a educação é possível, inclusive porque esta educação deve atentar para a cultura que o indivíduo está inserido. Você tem que fazer uma **aproximação bastante** é, forte, **entre aquilo que culturalmente o sujeito vive e a forma de educação e os conteúdos educacionais que ele vai aprender, viver, pra que isso haja uma adequação, haja de fato uma, um aproveitamento, uma aproximação.** Inclusive porque é uma de se fortalecer as culturas. Não que não deva haver interferências entre as culturas mas que as culturas devem, no seu contexto, serem fortalecidas e a educação é uma forma assim de, de fortalecer (P. 2).

Pela fala deste professor/a, se entende que a educação deve fortalecer a cultura, apontando para aproximação entre o que o aluno aprende na escola e a cultura que ele traz do seu contexto específico. A educação seria um meio para contextualizar os saberes culturais diante da seleção que se faz no currículo. Na compreensão de Forquin (1993)

[...] educar, ensinar, é colocar alguém na presença de certos elementos da cultura afim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa de cultura (P.5).

É interessante ressaltar que, por ser uma seleção de elementos de uma cultura, ou de muitas culturas, a relação não se dá de maneira tranqüila, harmônica, passiva, mas se constitui em um jogo cultural em que umas culturas são legitimadas em detrimento de outras, sendo necessário uma análise minuciosa da concepção da cultura que está sendo legitimada. *Inclusive porque é uma de se fortalecer as culturas.* Não que não deva haver interferências entre as culturas mas que as culturas devem, no seu contexto, serem fortalecidas e a educação é uma forma assim de, de fortalecer (P. 2).

Pela fala deste professor/a, se entende que a educação deve fortalecer a cultura, apontando para aproximação entre o que o aluno aprende na escola e a cultura que ele traz do seu contexto específico. A educação seria um meio para contextualizar os saberes culturais diante da seleção que se faz no currículo. Na compreensão de Forquin (1993)

[...] educar, ensinar, é colocar alguém na presença de certos elementos da cultura afim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa de cultura (p.5).

Nessa direção, uma outra professora aponta que a educação deve ser um espaço de convivência entre as diversas culturas sem privilegiar nenhuma cultura como superior ou mais valiosa.

[...] A educação é ela uma das vias em que a cultura se manifesta. E em função disso, é, cabe a educação o papel essencial de, é... fazer uma análise crítica de que cultura está sendo desenvolvida através das práticas educativas que são vivificadas dentro dessa escola. E a escola deve ser o lugar, né, em que haja o espaço para essa diversidade cultural da qual a nossa sociedade contém, e não só privilegiar uma determinada cultura, de uma determinada classe social, né. (P 3)

Na citação acima, a professora mostra a necessidade de se fazer uma análise crítica da cultura que está sendo legitimada, abrindo discussão para o espaço de outras culturas silenciadas no currículo. Fica evidenciado, depois dessas citações, que os professores/as entrevistados traduzem a educação como um elemento formador de culturas

Em síntese, após articular a relação entre educação e cultura e apontar que a escola faz uma seleção cultural, um recorte de elementos culturais e, entendendo que o currículo escolar é uma forma de corporificar essa seleção cultural, é fundamental descortinar as representações de multiculturalismo para uma maior compreensão da perspectiva de educação multicultural que está sendo veiculada no meandro do currículo escolar da faculdade de pedagogia.

4.2.2 O lugar do multiculturalismo no projeto curricular

Para compreender e interpretar as representações de multiculturalismo do *Projeto de Reestruturação do curso de Pedagogia*, me debruçei sobre os itens que retratam a discussão em análise: 1- introdução, 2- justificativa, 3- caracterização do curso: 3.1 área de atuação e 3.2 perfil do formando.

O documento analisado propõe uma formação do educador na *perspectiva ampla*:

[...]entende-se por formação ampla, um sólido lastro teórico, que **possibilite a inserção crítica do pedagogo na realidade educacional, a produção de análises próprias sobre a educação nos diversos contextos em que ela se realiza**, a compreensão dos processos de trabalho pedagógico em suas dimensões de docência e gestão, incluindo coordenação, planejamento e avaliação dos sistemas, unidades e projetos de ensino, realizado em parceria com outros profissionais. (Projeto do curso de Pedagogia, 2002, p.10).

Nesse sentido, a partir da citação acima, o profissional formado pelo curso de pedagogia da UEFS, vai ter como base a docência, mas vai trabalhar na gestão, coordenação e planejamento de projetos. Esse educador não vai atuar exclusivamente na sala de aula, mas em qualquer espaço formal ou informal no qual ocorram processos educativos. Por enfatizar que o profissional deverá atuar em qualquer contexto em que a educação se realize, esse curso aponta para um maior conhecimento *dos universos culturais diferenciados*, sinalizando para um trabalho com grupos diferentes, por isso sendo necessário um fórum de discussão sobre a diversidade cultural .

Espera-se, do profissional de Pedagogia, capacidade de construção de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam uma inserção no mundo contemporâneo, como

docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvem crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares. Faz-se necessário ressaltar, que o trabalho com criança tem um estatuto próprio, uma singularidade, exigindo competências específicas, assim como o trabalho com jovens e adultos ou ensino fundamental. Sendo assim, o curso deverá propiciar uma formação densa a qual assegure o trabalho com grupos divergentes (adultos, crianças e jovens) bem como em ambientes diferenciados,³² ,daí a necessidade de uma leitura multicultural.

Um outro ponto levantado no projeto do curso diz respeito às novas competências para o profissional da pedagogia: segundo o documento, os/as professores/as devem sair da posição de “*ensinadores*” e passarem a ser *mediadores* entre o conhecimento e as aprendizagens dos sujeitos que aprendem. Assim, apontando para um profissional pesquisador, propõe-se que:

Sair da posição de “**ensinador**” implica em problematizar sua prática profissional para: 1. estabelecer uma outra relação entre professor-aluno-curso, numa construção coletiva, de responsabilidades compartilhadas no pensar e no fazer, através da criação de espaços de pesquisa, orientação segura e clara aos alunos, empenho e responsabilidade pela sua aprendizagem, construção de espaços para estudo individual e grupal, além da socialização de saberes; 2. **inserir-se na realidade para compreendê-la**; 3. **partilhar o mesmo espaço respeitando as diferenças**. Nessa perspectiva, os estudantes são parceiros na produção do conhecimento para reconstruí-lo, participando da definição dos caminhos mais apropriados ao desenvolvimento da aprendizagem e da construção das suas próprias experiências.(Projeto do curso de Pedagogia, 2002, p.11).

Ao propor que os ensinadores/as saiam da posição de ensinadores/as, meros transmissores/as de conhecimentos, o projeto do curso de Pedagogia, evidencia a necessidade

³² O trabalho em espaços não escolares (com criança em situação de rua, trabalhos nas aldeias, no movimento sem terra, em hospitais) vai exigir um conhecimento desse universo cultural tratando de suas peculiaridades, por

de se respeitar o/a aluno/a como produtor/a de conhecimento, devendo ser auxiliado na escolha dos caminhos a seguir e acompanhá-los/as na caminhada. Assim, o presente projeto enfatiza a necessidade do respeito do aluno como construtor do conhecimento/currículo, pois como aponta Santos (2000) “todo conhecimento que respeita o outro como produtor de conhecimento tem uma vocação multicultural (P.1)”, sendo necessário um espaço de interlocução entre quem ensina e quem aprende.

Um outro ponto da citação anterior que descreve o caráter inspirador do multiculturalismo como princípio articulador do currículo é item do quando sugere que é preciso. **3. *partilhar o mesmo espaço respeitando as diferenças***. Esse item está diretamente ligado ao potencial multicultural da instituição, porém só o respeito às diferenças não basta, esse olhar aponta para o convívio pacífico entre as culturas, respeitando as sua peculiaridades, mas tomando diferenças dentro de uma perspectiva histórica. Essa compreensão implica pensar a diferença articulando-a com as opressões, injustiças, a miséria, o sofrimento humano e a marginalização. “Elas estão em conjunção com sistemas de gênero, raça, classe, sexualidade, idade, devendo portanto serem vistas não como absolutas, e irreduzíveis mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente “(EBERT apud MCLAREN, 1997).

Um outro item avaliado no projeto são os objetivos do curso (p.13). Segundo o projeto de reestruturação curricular, o curso deverá estar voltado para:

isso aponta para a proposição de uma educação multicultural.

- 1) *Entender a cultura como atividade humana, como prática de criação e de produção da vida e do trabalho;* - aqui fica demarcado que a cultura não é algo transferido, acabado, fechado em um pacote pronto para ser distribuído, mas a cultura é tomada como uma produção social construída, paulatinamente, pelos atores e atrizes do currículo;
- 2) *Identificar as dimensões pedagógicas das práticas sociais recorrentes tanto nas escolas, quanto fora delas, especialmente nos movimentos sociais;* - aqui se registra a necessidade de extrapolar o universo da sala de aula como único espaço de aprendizagem, considerando outras formas de saberes. Sendo assim, aponta a necessidade de adentrar em outros universos culturais que não só a escola;
- 3) *Compreender o trabalho pedagógico produzido no espaço escolar (público, privado, confessional, filantrópico) e não escolar (empresa, sindicatos, movimentos sociais e outros espaços de aprendizagem);* esse objetivo demanda uma preparação fundada em uma postura culturalmente comprometida, pois extrapola os trabalhos em contextos diferenciados, daí a necessidade de um estudo dos universos culturais supracitados;
- 4) *Compreender as condições de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, psico-social, físico) e de aprendizagem nos níveis específicos e modalidades de ensino;*- nesse item registra-se a necessidade de ver/compreender o/a aluno/a sob diversas dimensões, ultrapassando o olhar eminentemente cognitivo, apontando a necessidade de ver o/a discente integralmente, assim esse olhar psico-social e físico está implicado em entender o aluno (a) não somente pela perspectiva da razão;

- 5) *Conhecer os princípios teórico-metodológicos da(s) área(s) de conhecimento que se constituem objeto de sua prática pedagógica.* Esse item está relacionado aos saberes específicos;
- 6) *Produzir e escolher formas metodológicas adequadas aos conteúdos escolares dos níveis/anos/modalidades de ensino em que irá atuar viabilizando a aprendizagem dos alunos;* - esse objetivo enfatiza a necessidade de trabalhar com as diferenças cognitivas, conforme o respeito aos níveis e estágios de desenvolvimento;
- 7) Implementar formas de gestão democrática, organizando e gerindo a escola, ou outra instituição não escolar, articulando os sujeitos do processo educacional entre si e com o seu contexto;- ao tratar da gestão democrática, abre-se espaço para a escuta dos diferentes seguimentos presente na escola e fora dela.

Entendo que o documento analisado aponta para a construção de um currículo inspirado no multiculturalismo, mas a representação que se faz presente é a partir de um olhar ***multicultural sensível***. Fala-se das diferenças pelas diferenças. Assim, se encontra uma leitura numérica da cultura, sem discutir a relação de poder que se constitui nesses espaços permeados por diferentes grupos. Fala-se do respeito, apontado para um convívio pacífico entre as diversas culturas, algo harmônico, sem conflitos, sem tensões.

Compreendo que pensar que existe diferenças culturais e apontar para o respeito das mesmas, foi um avanço muito grande do curso de Pedagogia, mas entendo que essa leitura da diversidade dentro de um curso de formação de professores e professoras que vão trabalhar com crianças, jovens e adultos, em contextos escolares e não escolares pede um trabalho mais

denso dentro dessa temática, trazendo à tona a relação entre diferença e desigualdade, diferença e história, diferença e ideologia.

Assim, considero que a representação do multiculturalismo do presente documento analisado tem como foco central um olhar de sensibilidade, de festejar as diferenças, dizer que elas existem, mencionar que devem ser respeitadas. Mas ao tratar a diferença estamos enfatizando que existe heterogeneidade, por isso relações de poder/saber. Daí a necessidade de um olhar crítico, de luta em torno dessa questão.

4.2.3 A diversidade cultural dentro de um olhar disciplinar? *jaula ou locus de discussão?*

O projeto de reestruturação curricular do curso de Pedagogia apresenta na *formação complementar*, abrigo teórico para duas disciplinas que tratam questões específicas sobre a diversidade cultural e no campo da formação básica, uma disciplina obrigatória que trata das relações entre educação e cultura.

As disciplinas apresentadas na *formação complementar* são: *Relações Étnico-Raciais na Escola e Educação e Diversidade Cultural*. O/a aluno/a poderá cursar ou não, pois essas disciplinas são optativas. Vejamos a primeira:

Educação e Diversidade Cultural	<i>A escola como espaço sócio-cultural</i> : clivagens de classe, interétnicas, sexuais e de gênero. Identidades e alteridades no Brasil contemporâneo. Diversidade cultural e suas implicações no processo de conhecimento e significação do mundo.
---------------------------------	--

O componente optativo acima aponta para uma discussão da escola como espaço sócio-cultural dentro de um olhar multicultural crítico, pois discute as clivagens das classes no processo de significação com o mundo. Sendo assim, a cultura vai ser um espaço de saber poder, espaço tenso que não vai ser visto como algo tranqüilo, transferido do/a professor/a para o/a aluno/a, mas que se constitui como um *locus* fundamental para detonar a discussão dos papéis sociais. A idéia de cultura não está centrada somente na discussão de raça ou etnia, mas aborda conceitos fundamentais para serem pensados em um curso de formação de professores/as: gênero, classe.

O olhar da disciplina deixar em aberto a possibilidade de transformar não só os significados monoculturais que são permeados historicamente, mas ao falar em pensar o conhecimento, traz-se a possibilidade de se transformar as condições concretas nas quais esses significados são gerados. Esse espaço, apesar de ser disciplinar (com horas marcadas e tempo marcado), é assegurado no currículo fundamental para fomentar a discussão da diversidade cultural.

Uma outra disciplina optativa sugerida pelo projeto é *Relações Étnico Raciais na Escola*. Nela, abre-se um espaço para discussão do processo de formação das identidades culturais, criando-se possibilidades para entender como são vistas as identidades nos materiais curriculares e nas práticas docentes. Essa disciplina faz desvelar os preconceitos e estereótipos que são veiculados, cotidianamente nos meios educacionais. Vejamos abaixo a ementa da citada disciplina.

Relações Étnico-raciais na Escola	<i>A identidade como produção social e histórica.</i> Raça e etnia. Democracia racial. O etnocentrismo. Ideologias do recalque nos currículos, materiais pedagógicos e práticas escolares.
-----------------------------------	--

Além dessas duas disciplinas optativas, o projeto curricular do citado curso oferece a disciplina antropologia e educação como disciplina obrigatória:

Antropologia e Educação	<i>A educação e os processos culturais.</i> As formas de socialização e aprendizagem presentes na construção dos modos de viver humanos e realidade: família, escola, trabalho, religião. <i>Multiculturalismo</i> , dinâmica cultural, relações de gênero, questões étnicas.
-------------------------	---

O componente obrigatório acima discute a questão dos processos culturais e educação dentro de uma perspectiva mais ampla: família, escola, trabalho, etc, anuncia que vai discutir o multiculturalismo, mas não diz que tipo de multiculturalismo está se tratando falando. Será o crítico? Será o conservador? Também não evidencia a relação do multiculturalismo com a escola. Deixa em aberto a discussão de aspectos somente conceituais e antropológicos. A educação parece não ser o elemento fundamental dessa discussão, mas o centro é mesmo os processos culturais.

Somente assegurar essa disciplina não basta para formar o professor dentro de um olhar multicultural de luta, mas se torna necessário articular essa área de conhecimento a outros trabalhos desenvolvidos dentro do Departamento de educação: núcleos, áreas de conhecimentos, colegiado, dentre outros³³.

Penso que diante do currículo antigo, essas discussões sobre a diversidade cultural encontram abrigo disciplinar e extra- disciplinar, mas compreendo que o fato do curso está dentro de uma concepção disciplinar de conhecimento, assegura uns saberes em detrimento de outros também válidos. O caráter de duas disciplinas tão importantes para concretizar os

objetivos que o curso propõe no âmbito da educação multicultural, poderá ser escamoteado se a discussão não ultrapassar de listagem uma conteúdos e assumir espaços tanto em conteúdos, quanto em estratégias de ensino em todos as outras áreas de conhecimentos que compõem o currículo.

³³ Perguntei a todos os entrevistados se tinham conhecimento sobre pesquisas veiculadas ao colegiado de Pedagogia e ao Departamento de Educação que tratassem diretamente dessa temática em estudo e todos/as os/as professores/as falaram que desconheciam algum estudo nessa área.

4.2.4 O olhar dos professores/as sobre a inclusão da diversidade cultural como componente disciplinar

No que diz respeito à inclusão do tema da diversidade cultural e educação no novo projeto curricular do curso de Pedagogia, bem como as relações étnico raciais na escola, os professores entrevistados postularam que o campo disciplinar não deve se o único fórum de discussão dessa temática.

[...]Esse aspecto do multiculturalismo eu não vejo ele como, eu não consigo pensar como uma atividade, como um componente que seja disciplinar. Eu acho que ele perpassa isso, porque aí, essa discussão ficaria restrita a essa disciplina. Então na minha disciplina essa reflexão toda que eu venho fazendo, então eu posso deixar pra lá, porque um outro professor vai fazer? Então novamente a gente acaba tento um território para se discutir, segundo a disciplinaridade, então isso complica, acho que há outros espaços, eu acho que até a própria prática educativa hoje, né, às 400 horas de prática educativa, que são obrigatórias, elas podem estar trazendo à tona esta discussão, que seria muito mais rica, porque criaria um espaço de interdisciplinaridade. Então discutir isso; bem, no âmbito das ciências, didática das ciências como é que a gente está trabalhando isso? E as outras disciplinas, como articular isso? De disciplina optativa, principalmente, é complicado (P.1).

O olhar da/o professor/a aponta para a necessidade da discussão sobre diversidade cultural, sair da grade curricular e permear a discussão da prática educativa, abrindo a possibilidade para um diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento que fundamentam o curso de Pedagogia.

Uma outra/o professor/a considera que:

[...] são salutares, né, a, a inclusão dessas disciplinas. Mas por outro lado, é, a leitura que eu faço dos cursos de Licenciatura de um modo geral, incluindo Pedagogia é que não basta só se criar uma disciplina para estar discutindo esta temática, né, hoje a concepção que nós temos é... de organização do conhecimento, é de um conhecimento que deva ser interdisciplinar, e que deva ser transversal, e esses temas devem estar permeando o trabalho com

todas as outras disciplinas que constituem o currículo do curso. Mas, o que eu penso também que além de oferecer essas disciplinas pra criar, através disso, um fórum de discussão sobre essas temáticas, que se gerem também práticas, vivências, em que essas alunas ou esses alunos tenham condições, né, de não só debater, mas de se posicionar é, em função de, de, do contato com práticas que envolvam essas temáticas, com situações em que eles possam estar vivenciando situações de conflito, se é, estudos de casos que envolvam esse tema, pra que eles assumam determinadas atitudes; porque em assumindo posições, você vai perceber qual é a concepção que está permeando, não é? essa prática, essa ação do sujeito, e a partir daí você vai ter maiores condições de trabalhar esses conceitos, ou esses pré-conceitos, entre aspas, né (P.3).

Nessa fala, aparece a idéia, mais uma vez, dessa discussão ser tomada como algo transversal, sinalizando para toda e qualquer disciplina assegurar um espaço de interlocução para essas questões. Isso aponta para uma forma de organização do conhecimento que não é mais o de cunho disciplinar, mas o que assegura um diálogo entre os diversos campos de conhecimentos.

A citação abaixo reconhece a importância da diversidade cultural num curso de formação de professores/as, mas afirma que, se tratando da inclusão dos componentes curriculares, acredita que ainda não vai ser possível responder por uma questão tão complexa e densa.

É como uma tentativa, eu diria, superficial, de atender a questão. Já é um passo, não é? Não resta dúvida. Agora, a questão, ela não passa tão somente por algumas disciplinas optativas, não é? não assim de maneira isolada, fragmentada, e até restrita, eu diria, não é? De duas, duas proposições, não é? Assim, não **compondo um eixo que venha permear todo o currículo**, e não só o currículo em termos de documento, oficial, mas em termos de uma prática a ser desenvolvida (P. 6).

Uma outra entrevista segue na mesma direção, sugerindo a necessidade de serem pensadas como eixos de conhecimentos:

Eu acho que, que elas são importantes, embora, claro, a disciplina em si, o componente curricular, né, como você quiser, por si só, quer dizer, a gente

não pode incorrer na velha prática de circunscrever, então é a disciplina isoladamente que vai abordar aquilo; **eu acho que tem que ter um, tem que ser pensado em termos de eixos que tenham permeabilidade nas disciplinas de modo geral.** Eu acho que isso é importante, as duas, uma trata da diversidade cultural outra de relações étnico-raciais na educação, uma coisa assim. Eu acho que isso é importante (P.3).

Parece que as idéias da diversidade cultural para os professores entrevistados não devem ficar no âmbito da disciplina, mas ultrapassar as fronteiras das áreas do conhecimento. No entanto, a concepção que ainda se faz presente do projeto do curso de Pedagogia recém aprovado está pautado no modelo disciplinar e é por isso que o lugar da diversidade cultural aparece ainda como jaula.

Essa perspectiva de pensar a diversidade cultural como algo que deve perpassar todas as disciplinas não é consensual entre os professores. Uma professora diz que criar esse espaço é uma tentativa de obrigar a discutir algo de suma importância para a universidade sendo assim, considera que esse *locus* vai fundamentar teoricamente essa discussão, saindo de uma perspectiva de achismo e passando para um olhar teórico do tema, ou seja, um olhar científico, envolvendo pesquisas, debates, etc. mas será que somente o olhar científico é a única forma para se validar essa discussão no campo disciplinar? Então o currículo por disciplina resolveria essa temática? Vejamos o que a professora sinaliza:

Eu acho que são necessárias, inclusive porque é uma forma de você se obrigar, ou obrigar, a discussão acadêmica a passar por temas antes não direcionados que poderiam acontecer ou não na sala de aula, né, a depender do aluno e do professor e que agora eles vão ter assim, um espaço, né, pra ser trazido à tona, encontrado referenciais pra uma vivência melhor, com certeza.(P.2).

Continua: Ela poderá ser trabalhada em qualquer momento, ela deverá ser trabalhada sempre. **Mas se tem um lugar específico, inclusive pra você... Porque repare, pra não ficar na discussão pela discussão; o que eu acho e o que você acha, aquele achismo. Mas se você se fundamentar numa teoria, ou em teorias, ou em aspectos relevantes, ou em fatos acontecidos.**

Então você começa a fundamentar, em pesquisas, em números resultados de pesquisa, entendeu? Você começa a ter, não a discussão, assim, que contempla a todos, mas você começa a ter fórum, inclusive, próprio, pra uma discussão mais aprofundada(P.2).

A citação acima mostra que somente a disciplina é um espaço de saber legítimo. Ela tem fundamentação teórica e não achismo. Será que achismo seria qualquer outra forma de saber que não o científico? Como encara uma manifestação cultural, apresentação de índios, amostra de vídeos? Resgatar os saberes populares? É de fundamental importância ressaltar que mesmo com esse espaço assegurado no campo disciplinar é de suma importância que se lance um olhar multicultural em todas as disciplinas e em todos os espaços de aprendizagem da universidade (não só na sala de aula).

Nesse sentido, os olhares dos/as professores/as demarcam para um rompimento com a categoria disciplinar do currículo e apontam para um diálogo da diversidade cultural via eixo, núcleos, temas transversais, etc.

Penso que a questão da interdisciplinaridade no currículo não se configura somente em criar espaço, fórum de discussão que abarquem questões adversas, mas acredito que a intersisciplinaridade deve ser tomada como uma prática, uma postura, um modo de ver e entender o conhecimento a partir da conexão entre as diversas áreas. Penso que esses espaços propostos são salutares, mas entendo que é necessária uma implicação no modo de articular e comunicar as diversas referências que permeiam a sala de aula ou qualquer espaço de ensino-aprendizagem. Como afirma Canen e Moreira (2001) “[...]a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo” (p. 32).

Em suma, a construção de um currículo multicultural não demanda apenas a inclusão de uma disciplina ou outra que trate da temática da diversidade cultural, mas está implicado em um saber multicultural, um agir multicultural e um sentir multicultural.

[...] Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir pedaços de saber: pedaços de geografia, pedaços de história, pedaço de química. Enfim, Platão, disse muito bem; para ensinar é preciso de Eros que significa amor, prazer amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante.(MORIN, 2000, p.59).

Acredito que uma pista para se pensar o currículo multicultural seria justamente pensar o ensino dentro de outra lógica, lógica de amor, lógica respeito ao outro; de se considerar a ética solidária como condição primeira para o trato com os/as alunos/as. Daí que esse espaço disciplinar criado no projeto do curso de Pedagogia só terá valor pensando no conhecimento que se pautar na dignidade humana, no amor a outro ser humano. E esse aposto implicacional vai depender do modo de se pensar/fazer o currículo.

Em síntese, o documento analisado demonstra uma inclinação para um potencial para a discussão sobre a multiculturalismo a partir de um olhar da sensibilidade entre as diversas culturas que (com) vivem na universidade, apontando para o respeito ao diferente.

4.2.5 O olhar multicultural dos Professores/as

Se tomarmos o currículo como documento, programa, grade, fica fácil pensar/fazer um currículo multicultural. Basta para isso colocarmos alguns tópicos que tratem dessa temática. Sendo assim, o problema da construção do currículo inspirado no multiculturalismo será relativamente fácil de se resolver. Como aponta Sacristán (1995) “[...] bastará os conteúdos mínimos que são regulamentados pelas administrações educacionais e os programas revisados pelas escolas e professores e incluir perspectivas multiculturais em partes de determinadas (p.85).

Mas, entendendo o currículo como construção, como processo que tem uma parte instituída e que outras são instituídas pelas atrizes e atores do processo de ensino-aprendizagem, essas prescrições culturais serão tencionadas no dia a dia da sala de aula, uma vez que o conhecimento planejado não é transmitido de uma maneira estática, manipulável, mas vai depender da política de sentidos das pessoas envolvidas no processo dialógico: currículo. Essa tensão se dará pela linguagem dos professores e professoras, pelas relações sociais entre os alunos, os preconceitos estereótipos que são transmitidos pelos materiais curriculares.

Por esse veio, a construção de um currículo inspirado no multiculturalismo crítico, está atrelada não só às transformações dos conteúdos listados no programa de um determinado curso, mas [...] à transformação no modo de pensar, sentir-se e comportar-se, implica em mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada (SACRISTÁN, 1995, p.88)

Foi a partir dessa compreensão que achei necessário pesquisar as representações dos/as professores/as sobre o multiculturalismo, para melhor entender como são veiculadas, (ou não), a perspectiva de educação multicultural no meandro do currículo.

Segundo um dos entrevistados, multiculturalismo pode ser concebido como o convívio entre as diversas culturas.

[...] uma diversidade de culturas caminhando juntas, né? Articuladas, em que cada um, é o que eu imagino, como um **momento de inclusão**. Então cada, **cada cultura tem o seu espaço**, tem o seu lugar nesse currículo, nessa, nessa (...) **deveria ter o seu lugar neste currículo**. Então este multiculturalismo... isso pensando o multiculturalismo e currículo, mas em todos espaços a gente está repensando neste respeito na diversidade, o respeito ao outro; **conviver com essas diversas culturas** [...] (P1).

A idéia de um multiculturalismo aqui enfatizada parece que busca um convívio pacífico entre as culturas, seria incluir todas as culturas dentro do currículo. Desse modo, essa fala demanda uma representação de multiculturalismo como o olhar de sensibilidade, enfatizando a leitura de uma pluralidade cultural.

Uma outra entrevistada relaciona o multiculturalismo a aculturação.

Olhe, multiculturalismo eu não sei. Eu sei, eu trabalhei um tempo com aculturação que é a característica de você receber culturas de outro, de outros povos e você interferir, sofrer a interferência de uma cultura na outra; eu penso que passa por aí. Não tendo mais aquela visão de aculturação como dominância, né, mas sim de aculturação na **possibilidade da troca**, do crescimento de uma cultura com outra cultura, do **envolvimento de uma cultura com outra cultura e não da dominação de uma sobre outra**. Eu trabalhei algum tempo com, com a pesquisa realmente sobre este aspecto. Inclusive porque eu não vejo como obrigatoriamente para se fazer aculturação se deva fazer dominação [...] (P.2).

Essa citação caminha para um olhar do multiculturalismo como um palco de convívio entre as culturas, existindo trocas de experiências de igual para igual. Fica também clara a idéia de uma pluralismo cultural festivo, sem conflito, sem contradição e sem jogo de

poder/saber. A idéia de aculturação remete à idéia de negação de uma cultura em detrimento da outra, porém a entrevistada aponta para uma interação pacífica entre as culturas.

Uma outra entrevista destaca a importância do respeito dentro da idéia da multiculturalidade, dentro de um paradigma.

[...] é nessa possibilidade dessa diversidade cultural, **meu respeito a essa diversidade**, mas do que tudo o respeito a essa diversidade, né. E como eu gosto muito de trabalhar com, trabalho muito com indústria cultural, com cultura de massa, com cultura popular e cultura erudita, essas três possibilidades eu vejo que o multiculturalismo, ele pode trazer uma discussão nesse leque dessas **interrelações entre o que cultura erudita, cultura de massa e cultura popular**, né, é trazer isso pra o espaço da escola. Todas as possibilidades podem ser discutidas no espaço da escola, mas a gente não tem um paradigma para discutir as coisas, tem paradigmas. Mas a cultura que é algo efervescente na sociedade pode ser discutida em todas as dimensões (P.7).

O que fica explícito, nessa citação, é que a leitura da multiculturalidade no currículo vai depender do olhar paradigmático. Ela mostra a necessidade da visão poliocular no âmbito da cultura, trazendo as experiências culturais como válidas, prudentes, etc. Porém, segue na linha do respeito às culturas, sem trazer à tona as relações e discussão do multiculturalismo dentro de um olhar crítico.

Em uma outra perspectiva, o multiculturalismo também é representado pelos professores de Pedagogia. Um outro olhar sobre o multiculturalismo aponta para não somente a mera aceitação da diversidade cultural presente na sala de aula, mas para o trato dessa diversidade dentro de uma perspectiva de luta³⁴.

³⁴ A idéia de luta está dentro de uma política de sentido no qual o convívio entre as diversas culturas não se dá de maneira tranqüila, mas existe conflito em torno de signos e significados. A escolha desse termo foi intencional por não acreditarmos que existe democracia racial. Ao tratarmos dessa discussão como algo , estamos escondendo a marginalização, a opressão de classes, sexos, raças, religião, etc. Luta implica em tentar se

É. O multiculturalismo seria **o respeito à diversidade cultural** que é uma coisa presente, não apenas somente no espaço da sala de aula mas na sociedade como um todo ... Trata o multiculturalismo como uma das questões atuais em currículo ... então privilegiar o multiculturalismo crítico **não apenas um multiculturalismo onde todas as pessoas possam ser vistas igualmente...** porque a diferença é uma coisa existente, não é? Agora, a questão está em como tratar as diferenças, não ignorar. Porque ignorar já é uma ideologia, não é? Para não tratar, para não enfrentar, não é? Que existe o diferente, e se existe o diferente é porque você existe, porque você também é diferente. ... Na transformação de que não existe uma cultura inferior nem uma cultura superior, mas uma convivência saudável entre as várias culturas. Daí talvez a expressão multi, não é? **Várias culturas agora nesta perspectiva da Criticidade e da aceitação dos vários grupos culturais, e no respeito dos vários grupos culturais. Sejam eles majoritários ou minoritários, todos trazem contribuições para a sociedade e como tal deve ser respeitados até mesmo dentro das suas limitações (P.6).**

Essa afirmação sinaliza para pensar a diversidade dentro da igualdade, mas também enfatiza a necessidade de ver as diferentes culturas sob a perspectiva liberal de defender a igualdade entre as mesmas, sem um pensar de que as oportunidades são eminentemente diferentes. Contudo, prima por um respeito à diversidade fazendo uma leitura crítica das culturas.

Essa outra citação aponta a necessidade de se discutir as diversas culturas que existem na sociedade, por isso discutir o multiculturalismo implica fazer uma análise crítica de como essas culturas vêm sendo trabalhadas

Bom, é o estudo das, das diversas culturas que estão presentes, é, na nossa sociedade, né, é, envolvendo **a análise crítica de como essas culturas, elas vêm sendo, é, trabalhadas, vêm sendo discutidas nos meios educacionais, dentro da própria sociedade e, e que valor essa sociedade dá a essa diversidade cultural (P.3).**

Nesse olhar, a prática curricular se dá em processo de interação e imbricação entre indivíduos/coletivos, sendo permeada por cultura e culturas. Desse modo, a sala de aula é

desvencilhar de uma linguagem monocultural e instituir uma linguagem que não só respeite, mas também

pensada enquanto espaço de encontro de gêneros, de classes, de etnias, de religiões, etc; é um território de manifestação e transformação de identidades culturais; um lugar de (com)vivência de múltiplas singularidades.

A maioria dos/as professores/as representaram o multiculturalismo como um convívio pacífico entre as diferentes culturas, apontando para o respeito aos universos culturais que permeiam o espaço curricular e social. A partir dessas representações, foi percebida uma sensibilidade no trato da diversidade cultural, mas não ficou evidenciado, nas representações, uma preocupação com os mecanismos de poder que fazem silenciar umas culturas e fazem falar outras.

É importante ressaltar que o/a professor/a é um profissional de primeira grandeza no processo de validação de valores culturais. Assim sendo, deve considerar as questões de origem de tal cultura que está sendo implementada, a que interesse ela serve, se ela se imprime nas práticas e discursos da escola, analisando não só as crenças e rotinas da escola, mas sobretudo ficando atento às entrelinhas dos livros didáticos, na linguagem oficial que é veiculada, nas relações sociais em sala de aula e fora dela, etc.

Além dos professores/as enxergarem essas diferenças, cabe a eles o papel de ajudar os alunos/as a perceberem essa relação entre currículo e cultura. E para ajudar a fomentar um olhar crítico sobre essa temática, é fundamental trazer essa discussão para o meandro do currículo, no aspecto documental (plano de curso, projeto de curso, textos a serem discutidos, filmes, etc, bem como criar estratégias para tratar essa temática nos espaços pedagógicos.

reafirme e valorize as culturas subjugadas dentro de um olhar histórico contextual.

Nesse sentido, levanto uma questão referente ao trabalho do/a professor/a com o multiculturalismo. Ao perguntar aos/as professores/as se eles tratam essa temática na disciplina na qual trabalham, era quase comum a seguinte resposta:

Ocultamente, não é, explicitamente, é, eu trabalho isso. Então, a priori eu não tenho a preocupação de, mesmo porque antes quando a gente faz o nosso planejamento a gente, infelizmente, não tem é, muita idéia, principalmente eu que comecei agora a trabalhar com o curso de pedagogia, eu não tinha muita idéia do, qual a concepção de aluno, da diversidade dos alunos. Então, num primeiro momento, em minha primeira, minha primeira experiência do curso de pedagogia eu não tive essa preocupação de deixar explícito, né, essa preocupação da diversidade. Então em alguns momentos a gente acaba trabalhando com isso porque... eu vejo a oportunidade de estar, de trazer estas questões. Trazer a questão como eu coloquei, da questão do rural, do urbano, que eu acho uma questão importante e que me interessa, né, e interessou também os alunos, então eu não forcei para outras, outras, nuances, né, outros enfoques do multiculturalismo, ou, confesso, pela minha parca leitura em relação a isso, e outro porque os próprios alunos, eles também é, não tiveram essa, não levantaram essa polêmica. Então acho que como a aula não é só minha e pode ser, talvez se houvesse a, esse levantamento dessa questão, essa falha minha, pedagógica, poderia ter sido, revista. Então é, com certeza daqui pra frente com o, com a, só em estar podendo falar, em estar podendo é, expressar, eu já estou refletindo e vendo o quanto da minha, da minha atividade, da minha prática educativa tem sido, capenga desse lado, deixado a desejar nesse lado. Então é uma reflexão que eu já estou fazendo(P.1).

A resposta do/a professora/a mostra que o conhecimento das representações possibilita a tomada de consciência à medida em que desvela “os silêncios” e “as opacidades “culturais das suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que vai anunciar o sentido existente e prenunciar o espaço possível de sua transformação.

Um/a outro/a professor/a diz também que não desenvolve um trabalho aprofundado no tema em questão, daí a necessidade de se buscar conhecer o universo cultural do aluno para uma maior compreensão das escolhas realizadas

[...] quando eu trago um material prá ler, eu trago com o meu olhar, aí eu trago com meu conhecimento, minha cultura diante da vida, as coisas que eu

penso que seriam melhores prá ele aprender, então nesse sentido eu de certa forma tô invadindo o espaço cultural do outro (...) (P.7).

Existem professores/as que já tentam incluir essa temática na disciplina trabalhada, mas ainda dentro de um espaço bem pequeno.

Especificamente, não. Mas existe algumas temáticas é, que eu procuro trabalhar, na minha disciplina, na medida do possível, e que permite repensar, que permite o professor repensar essa questão da cultura no universo da escola. Por exemplo, é, hoje se discute essa questão da inclusão, é, dos portadores de necessidades educativas especiais. É não só na sociedade, mas na própria, no próprio contexto educativo. Então, hoje eu já discuto essas questões com meus alunos, que antes eu não discutia, né. É, e em função disso, qual é o meu propósito? É criar realmente uma postura, no professor, em relação a esse aluno que ele está suscetível a ter em sala de aula, que é o aluno que tem uma necessidade educativa especial, que pode não ser aquele aluno que tem uma deficiência específica, mas um outro aluno que requer um olhar especial do professor, que requer uma metodologia especial do professor e que muitas vezes esse professor. (P.3).

A discussão do multiculturalismo é representada como algo *exporádico*³⁵, tem ter uma intencionalidade, uma seleção de conteúdos e estratégias para tratar essa temática. Em suma, senti que, apesar dos professores estarem sensibilizados com a questão da diferença cultural que se faz presente no ambiente escolar, ainda existe um sentimento de ausência em relação à inclusão do trabalho da diversidade cultural no âmbito do currículo em ação.

Constatei que não existia nenhuma pesquisa no Departamento de Educação da UEFS que abordasse questões sobre o universo cultural dos alunos. Entendo que o trato dessa questão deve estar implicado em um maior conhecimento de causa.³⁶

³⁵ Somente um professor relatou que faz um trabalho em prol da multiculturalidade cotidianamente.

³⁶ No Departamento de Educação da UEFS, no qual o curso de Pedagogia é lotado, não existe nenhuma pesquisa que trate sobre o universo cultural dos alunos. Se fala em valorizar os saberes experiências, fala-se em contextualizar o conhecimentos, fala-se em dar significado ao conhecimentos dos alunos/as, mas parte-se de uma leitura “intuitiva” sobre o universo cultural desses alunos/as.

Como aponta uma professor/a: [...] qualquer proposta de formação de professores tem que partir daí, dessa realidade das professoras, de uma identificação, de um auto-reconhecimento (P.3). Um curso de formação docente não pode se esquivar de abordar uma temática tão importante quanto essa. Trazer essa discussão para o curso significa dar vida *ao conteúdo*, dar significado ao conhecimento trabalhado, mas isso não implica em fazer uma *salada cultural*. Como aponta a professora

[...] porque também eu não vou fazer da minha aula panacéia de ficar discutindo e esquecer que eu tenho um conteúdo programático que eu preciso dar conta. Mas é você fazer desse conteúdo programático algo mais vivo né em essas questões que estão aí pululando em volta da gente, em torno da gente possam ser traduzidas pra sala de aula, pra serem discutidos dentro do tema que estou trabalhando. É não esquecer que nós somos vivas numa sociedade, o professor não é algo morto, que chega para trabalhar um conteúdo que tá predeterminado e eu não estabeleço relações com a vida, então é estabelecer relações com a vida.(P7).

O trato com temas ligados à multiculturalidade no cotidiano da universidade segue na direção de relacionar o saber acadêmico, sistematizado ao contexto, relacionado aos diferentes tecidos que devem aparecer dentro de um curso de formação de professores.

Em suma, pensar o multiculturalismo com o olhar de luta implica em tentar traduzir as diversas culturas que se fazem presente na escola/universidade, buscando criar uma identidade de fronteira, levando em consideração tanto às diferenças no âmbito antropológico, bem como as desigualdades no campo sociológico e econômico pelas quais as culturas, vistas como subalternas, passam diariamente. Esse olhar do multiculturalismo penetra nos fatores que operam dentro e fora da escola, tanto na visão macro educacional como na visão micro educacional.

No que se refere ao cotidiano do curso de pedagogia e ao multiculturalismo, foram descortinadas nas entrevistas, *experiências do dia a dia do curso onde* ficaram evidenciadas as necessidades de apoiar essa discussão dentro desse olhar de luta. Um entrevistado relatou uma experiência que merece uma análise maior.

[...] houve uma confraternização que as turmas organizaram, né, e a turma da noite organizou pros professores do 1º semestre... Então eles fizeram a festa, com, um amigo secreto na sala de aula e nos convidaram, né, foi muito legal, uma turma muito aconchegante, muito carinhosa. Mas é curioso, na hora do amigo secreto, que elas fizeram entre elas – e eu falo elas porque a turma da noite só tem mulher – é, elas organizaram entre elas, então nós ficamos assistindo, né, de uma forma bem divertida, engraçada. É curioso porque, na sala há muitas alunas negras e na hora que as pessoas iam descrever a pessoa dizia, não, minha amiga secreta é assim, ela é legal, ela é morena; então eu notei uns três ou quatro casos de alguém dizer, se referir a alguém como morena, em casos que as pessoas eram negras, então a gente percebe até o constrangimento de alguém chamar uma outra pessoa de negra e que na verdade, no fundo é uma forma de discriminar, inconscientemente, não sei. Então o receio de chamar alguém de negro, dizendo, o minha colega ali ela é morena – não é morena, eram negros no caso. Então essa coisa precisa ser trabalhada em sala de aula..., trabalhar, né, e reconhecer os sujeitos também pela, pela e também pela cor da pele (P.5).

Essa informação trazida pelo professor do curso de Pedagogia vem enfatizar a necessidade dessa pesquisa, pois em um curso de formação de professores ainda existe um constrangimento em assumir a cor da pele. Essa afirmação do/a professor/a mostra a necessidade do curso refletir sobre o tema em questão. Parece que existem muitos fantasmas sobre as questões étnicas raciais. Por que o constrangimento em chamar o colega de negro? Será que chamar o colega de negro é uma ofensa? Qual será o olhar cultural desses alunos/as? Acho que um curso de formação de professores tem o papel de desvelar essa lógica monocultural e abrir a possibilidade de olhar a cultura dentro de uma lógica poliocular. Nessa direção, relato uma experiência preconceituosa dentro do curso de Pedagogia.

No ano passado, eu experimentei isso com as alunas de Pedagogia e nós abrimos a discussão, porque houve um determinado preconceito em relação a uma das meninas que declaradamente era homossexual e começou a ter um ti-ti-ti na sala em relação a isso, inclusive pessoas pensando que eu – Ah! a professora fica constrangida; eu disse, eu não tenho nenhum constrangimento, nenhum, eu discuto isso na sala de aula sem nenhum constrangimento, porque eu sempre falei aqui com vocês a questão da alteridade. O que é alteridade? né, é você nesse respeito se colocar no lugar do outro, quando a gente se coloca no lugar do outro, a gente percebe qual a nossa ação, o que a gente tem que fazer. E essa discussão foi dita na sala de aula e acho que elas nunca mais vão esquecer disso, dessa experiência que nós tivemos (P.7).

Essa fala relata que existe um preconceito impregnado nos futuros/as professores/as no que tange à opção sexual. A lógica heterossexual toma conta dos discursos dos/as professores/as em formação. É importante ressaltar, como aponta Silva (1999a)

[...] não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder... a definição da heterossexualidade é inteiramente dependente da definição de seu Outro, a homossexualidade. Além disso, nesse processo, a homossexualidade torna-se desvio da sexualidade dominante, hegemônica, “normal” isto é, a heterossexualidade (106).

Assim, é fundamental que o curso de formação de professores/as se debruce sobre o pensar de que lógica a está sendo implementada no cotidiano do currículo escolar. Por que a homossexualidade é vista como anormal? Nessa sentido, a discussão em tono do processo de formação da identidade sexual, relacionando à questão mais ampla do conhecimento [...] força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limite a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventure a explorar o que ainda não foi construído(SILVA, 1999, p.109),

Essa nova episteme implica olhar o outro a partir de seu lugar, respeitando as diferenças. Como aponta o/a professor/a:

Eu acho que fingir que não existe e você fingir que não tá acontecendo nada, né. Eu sou contra a indiferença, acho que a indiferença é um aspecto negativo do ser humano. Eu olho cada um, vejo como se caracteriza cada um, qual o seu modo de vestir, quem ... como é que se coloca na sala, observo a fala, eu dou muito importância. a quem é essa pessoa (...)(P.8).

Esse enxergar o diferente não se resume a inserir no currículo temas que tratem do assunto em questão, mas implica em um olhar multicultural, um pensar multicultural, um agir multicultural. E esse olhar, pensar, agir multicultural devem estar pautados em uma epistemologia que prime pelo reconhecimento do outro como sujeito [...]conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto a condição de sujeito. Esse conhecimento - reconhecimento é o que designo por solidariedade (SANTOS, B., 2000, p.30. Daí a necessidade urgente de um olhar multicultural solidário, a partir de um *conhecimento prudente para uma vida decente.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**INTERCRUZANDO FRONTEIRAS CURRICULARES:
*EM BUSCA DE UMA EPISTEMOLOGIA SOLIDÁRIA PARA FUNDAMENTAR
O CURRÍCULO INSPIRADO NO MULTICULTURALISMO***

POR CONCLUIR...

Verdade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava imediatamente com o meio perfil
e os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram no lugar luminoso
Onde a verdade escondia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma das outras.
Chegou-se a discutir qual era a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
e carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*
Carlos Drummond de Andrade

Vivemos em uma sociedade marcada por multiplicidades de diferenças culturais. No entanto, os mecanismos para combater os preconceitos e discriminações que permeiam o interior dessa mesma sociedade, durante muito tempo, ficou silenciado em nome do mito de uma democracia racial. Entretanto, os veículos de comunicação vêm, a cada dia, mostrando situações de preconceito, racismo, xenofobia que atingem os grupos fragilizados economicamente, fazendo “*cair por terra*” a idéia de uma sociedade sem conflitos e tensões culturais.

Assumir que nossa sociedade é marcada por uma diversidade cultural implica afirmar que ela é permeada por relações de poder, implica ainda falar de padrões culturais aceitos,

válidos, oficiais, legítimos e superiores em detrimento de padrões culturais inferiores, ilegítimos, inaceitáveis e inválidos, etc. Significa ainda assumir que vivemos em uma sociedade marcada por opressão, marginalização e exclusão de certos grupos sociais, descortinando a pseudo democracia racial.

Nesse jogo multicultural, escolas/ universidades não podem nem devem ficar de fora dessa discussão, esses *locus* de saber/poder que se constitui em espaços de primeira grandeza nas discussões dessa temática. Sendo espaços de formação, esses *locus* contribuem diretamente para transmitir, produzir e transformar culturas, portanto não podemos pensar os espaços pedagógicos somente por uma vertente técnica, mas como processo educativo que é tecido por relações multifacetadas.

Encarando escola/universidade, recortando o curso de Pedagogia, como micros sistemas que são permeados por elementos didáticos e curriculares, mas também por condicionantes sociais, políticos, psicológicos e epistemológicos; esses espaços não vão ser concebidos como território neutro e ingênuo de ensino/aprendizagem, mas como um espaço de interação pedagógica onde cada ator/atriz tem universos culturais e cognitivos diferenciados, sendo influenciados por diferentes variáveis.

As universidades/escolas são espaços sociais constituídos de sujeitos socioculturais. Assim, os conteúdos trabalhados na sala de aula, ou em qualquer espaço pedagógico, devem envolver saberes de caráter cognitivos, procedimentais, afetivos, sociais, políticos, etc. Nesses espaços de relações interpessoais e de inserção social, estão legitimando, no plano explícito ou oculto, certos padrões culturais em detrimento de outros.

Nesse entendimento, os/as alunos/as além de apreenderem conhecimentos e informações necessárias ao convívio em sociedade, também aprendem **a ser pessoas**. Nesse sentido, a educação como função humanizadora deverá ajudar no processo de formação e transformação de atitudes, valores, normas e comportamentos para o convívio social. Os/as alunos/as são sujeitos da aprendizagem e sujeitos da cultura. Então, esse espaço de saber/poder chamado Universidade/Escola deverá ser entendido como lugar potencial de debates, conflitos e lutas em torno de padrões culturais; é um lugar privilegiado para reinvenção da cultura, é um palco de negociação em torno de signos e significados.

Por esse veio, a presente pesquisa buscou interpretar e compreender as representações dos/as professores/as e do projeto curricular sobre currículo e cultura, no intuito de desvelar e descortinar qual perspectiva de educação multicultural estava sendo veiculada nos meandros do currículo de Pedagogia.

Após análise da documentação (entrevistas e projeto de cursos) concluí provisoriamente, que o curso de Pedagogia da UEFS deu um passo significativo em fomentar a discussão sobre diversidade cultural no âmbito do currículo(tanto no documento como nas práticas pedagógicas). No entanto, penso que algumas questões ainda merecem reflexão:

- Apesar das representações de currículo, no documento analisado e dos/as professores/as apresentarem inclinações que apontam para a compreensão de currículo como um processo relacional de construção de conhecimento, o qual envolve uma parte velada e outra explícita, uma parte documental e outra em ação que acontece no interior de qualquer espaço pedagógico, acredito que ainda ficou

silenciada a tensão no processo de inserir o multiculturalismo no interior do currículo;

- A representação de currículo está implicada em um entendimento de conhecimento como movente, fluxo, relacional, transgredindo a idéia de um conhecimento neutro, ingênuo, engradeado e fixo; sugerindo um pensar denso sobre as interações culturais nos espaços pedagógicos;
- O currículo se configura como um lugar de culturas, um espaço de produção e reconstrução cultural, necessitando de um olhar mais denso sobre a relação entre currículo e multiculturalismo.

As representações de multiculturalismo, tanto no da maioria dos professores como do projeto do curso, apontam para educação multicultural quando:

- enfatizam o respeito as diferentes culturas sem trazer a tona as desigualdades e as tensões que essas mesmas culturas passam cotidianamente;
- trazem um olhar multicultural dentro de uma perspectiva de celebração das diferenças culturais dos/as alunos/as, apontando para um foco de um pluralismo numérico e festivo das diferentes culturas;
- trazem a discussão da diversidade cultural dentro do âmbito disciplinar;
- apontam a diversidade cultural como “achismos” dos professores/as, pois no colegiado e no departamento do curso não existe nenhuma pesquisa sobre o universo cultural dos/as discentes. Sendo assim, os docentes trabalham dentro de uma lógica intuitiva, tateando em relação às características culturais dos discentes;

- sinalizam para a existência de um “congelamento” entre os rituais pedagógicos, causando uma estranheza no que tange ao tipo de aluno/ visado no programa desenvolvido.

Diante dessas constatações, fica a necessidade de se pensar um currículo inspirado em um multiculturalismo crítico, o qual aponte para os seguintes encaminhamentos:

- Entender que o currículo deve trazer à tona os saberes da cultura dos/as alunos/as, dando oportunidade de vez e fala para os diversos grupos presentes no cotidiano da escola, propondo trabalhos em espaços pedagógicos diversificados, sendo necessário um olhar multicultural crítico, historicizando as diversas culturas que se acham presentes na Universidade e fora dela;
- Pensar/refletir sobre as diferenças, trazendo à tona questões da desigualdade, opressão e marginalização em que vivem os que estão fora do padrão cultural dito normal (branco, masculino, heterossexual, cristão, adulto, urbano, etc);
- valorizar do universo cultural dos alunos, enfatizando suas vivências e experiências, articulando o saber acadêmico/científico ao contexto em que o discente está inserido.
- Tornar o ensino mais significativo e relevante, contribuindo para a permanência do aluno na Universidade, bem como para o seu sucesso na aprendizagem à medida em que, ao tratar do universo cultural dos discentes o currículo vai contextualizar os saberes, tornando-os relevantes para os estudantes;

- Promover uma prática dialógica que possibilite a interação das diferentes linguagens, fomentando a comunicabilidade entre as diferentes culturas, buscando uma ética do respeito, da tolerância e da compreensão ao diferente;
- Sair do campo disciplinar, no que tange a discussão sobre a diversidade cultural, e trazê-la para todas as áreas de conhecimento, na tentativa de transversalizar uma discussão que deve fazer parte de todo e qualquer espaço pedagógico;
- Criar não só conteúdos para tratar a diversidade cultural, mas apontar estratégias de trabalhos didáticos que inspirem o trato dessa temática dentro de um olhar crítico.

Enfim, entendo que a inclusão do multiculturalismo como princípio articulador do currículo de formação docente, não se resolve somente em se considerando certos fundamentos teóricos que inspirem uma prática multicultural, mas entendo que somente corporificando esses argumentos nas representações sociais dos/as professores/as poderá-se á desvencilhar das amarras de um currículo monocultural e monoreferencial para se galgar novos rumos na construção de um currículo tendo como base o multiculturalismo crítico.

Essa idéia está implicada em transgredir, inventar, criar um espaço multicultural no cotidiano da escola, a partir de novas narrativas pautadas em uma epistemologia que prime pela solidariedade; rompendo com a uniformidade cultural que é assegurada pelas escolas e universidades, criando um currículo que trate as diferenças dentro das categorias conhecimento, história, trabalho, ideologia e poder.

Considero que a alavanca norteadora para a construção de um currículo inspirado no multiculturalismo crítico seja uma epistemologia solidária – “*uma epistemologia decente para*

a vida prudente” (SANTOS, B.,2000). Essa epistemologia não vai ser um mecanismo de transposição didática, mas sim uma nova forma de agir e encarar o ser humano como produtor de conhecimento.

Assim, um princípio fundante dessa concepção epistemológica é o respeito ao outro, tomando-o como sujeito de todo o processo pedagógico e social. Nesse sentido, propõe-se práticas e conhecimentos não hegemônicos, marginalizados, oprimidos, subordinados à construção do currículo. Daí ser condição *sine qua non* para concretização desse ideal- a horizontalidade entre os conhecimentos,- entendendo que toda cultura tem um conteúdo ético, pois o princípio, maior é a valorização da dignidade humana. Com esse princípio o outro não é visto como carente, exótico, deficiente, etc, mas a comunicabilidade e a permeabilidade entre os diferentes grupos vão estar pautadas em uma cidadania multicultural crítica.

Em suma, entendo que essa epistemologia vai sair de um vício do epistemicídio, o qual permeia as práticas curriculares nas escolas/universidades, impondo um modelo monocultural, por isso um modelo autoritário e arrogante. Segundo B. Santos (1995) o epistemicídio foi um dos maiores crimes contra a humanidade. Essa nova episteme vai navegar na busca de um *conhecimento prudente para uma vida decente*, trilhando por um conhecimento-reconhecimento.

Essa nova epistemologia implicará em uma representação de currículo como uma construção cotidiana, que envolve saberes ocultos, legítimos, explícitos. Essa concepção de currículo vai envolver teias e tramas de relações, que ultrapassem os aspectos meramente burocráticos e legais, mostrando que o professor/a é responsável pela seleção constitutiva dos conteúdos trabalhados na sala de aula, pelo recorte cultural implementados no currículo.

Um passo importante para o trabalho com o multiculturalismo é um olhar sobre o mundo e sobre si. Como aponta um/a professor/a.

[...] a gente só enfrenta a questão da diversidade, a questão racial, quando colocamos os nossos, os nossos valores, os nossos dogmas, todas as nossas concepções, não é? O nosso preconceito, conceitos, enfim quando a gente traz à tona toda a nossa história e confronta com todas as questões que estão aí Então realmente é um olhar sobre si mesmo[...] (P.4).

Sendo assim, trabalhar com o multiculturalismo implica fazer uma autobiografia, implica pensar sobre sua prática pedagógica, entendendo que a mesma tanto pode validar mecanismos de dominação cultural como poderá descortinar os mecanismos de opressão. Assim, para ver os preconceitos e as discriminações que estão subjacente no espaço pedagógico, é necessário neutralizar os *demônios* e os *fantasmas* que impedem uma visão de si e do outro, dentro de uma perspectiva poliocular e multirreferencial, apontando para um diálogo cultural crítico.

Entendo que ver o currículo como espaço de relações significa pensar que a relação com o conhecimento não é algo tranqüilo, mas algo que necessita de posicionamentos, de ações, de posicionamento pautado em um paradigma³⁸ que oriente para o respeito a condição humana que vai possibilitar o multiculturalismo ser fonte inspiradora do currículo. E essa epistemologia não vai ser tomada “*goela a baixo*” via um programa ou um projeto de curso, mais é algo que requer uma mudança paradigmática. Como postula Morin (2000) ao afirmar que é preciso *reformatar o pensamento para reformatar a escola/universidades*, especificamente,

³⁸ [...]um paradigma impera sobre as mentes humanas porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império [...] (MORIN, 2000, p.114)

reformular o pensamento monocultural que se faz presente a mais de quatrocentos anos e construir um pensar multicultural.

Em suma todo texto se trai ao cristalizar-se. Assim o tecido de ontem exige a revisão de hoje. Penso que essa dissertação é um olhar sobre o multiculturalidade no meandro do currículo da UEFS, é uma verdade provisória, é um recorte sobre muitos outros que poderiam existir. Se retomasse essa dissertação daqui a um dia, um semana teria outros encaminhamentos, pois poderia desfazer as incorreções, fazer maiores esclarecimentos, traria novos enfoques. Porém, como uma dissertação tem uma temporalidade, uma função terminal para obtenção de um título de mestre, termino essa dissertação instigada a retornar a essa pesquisa em momentos posteriores e oportunos³⁹.

³⁹ Essa temática é recente, para o recorte dessa pesquisa as discussões no campo teórico ainda são pequenas, por isso penso em continuar essa discussão no doutorado.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. (Org.) 1994. *Formação de professores: pensar e fazer*. SP: Cortez, (Questões de nossa época).

ANADON, M.; MACHADO, P. 2001. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora da UNEB.

ANDRÉ, M. 1999. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: SP. Papyrus.

ANDRÉ, M. 1991. *A pesquisa do cotidiano escolar: metodologia da pesquisa educacional*. 2 ed. São Paulo, Cortez.

ANDRÉ, M. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papyrus.

ANDRÉ, M. (Org.). 1999. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: SP. Papyrus.

ANDRÉ, M. ; MENGA, L. 1986. *Pesquisa em Educação. abordagens qualitativas*. SP : EPU.

AQUINO, J. G. 1996. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação aluno/professor*. São Paulo: Summus Editorial, (Novas buscas em Educação, v. 42)

ARDOINO, J. 1998. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.

BAKHTIN, M. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, Bogdan,

- BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BECKER, F. 1993. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BERGER, P ; LUCKMANN, T. 1976 *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. 1993. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: DF.
- BURNHAM, T. F. 1998. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.
- CANEAU, V. M. 1994 (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.
- CANEAU, V. M. 1993. didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CANEAU, V.M.. *Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros*. ANPED, 1999.
- CANEN, A.;MOREIRA, A. F. B. (2001.a), Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANNEN, A. ; MOREIRA, A. F. B.(Orgs), *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papyrus, p. 15 - 43.
- CANEN, A. (1999), Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, p. 89 - 102.
- CANEN, A. (2000.a), Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135 - 150.

CANEN, A. (2001b), Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 207 - 227.

CANEN, A.; ARBACHE, A.P. & FRANCO, M. (2000.b), Multiculturalismo, currículo e formação docente: o que dizem as dissertações e teses, trabalho apresentado no GT de Currículo, durante a 23^a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2000.

COULON, A. 1995 *Etnometodologia e educação*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes.

COULON, A. 1998 Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCAR.

DOLL, Jr. 1997. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FAZENDA, I. 1994. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora.

FAZENDA, I. 1995. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.

FAZENDA, I. et al. 1991. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

FORQUIN, J. 1993. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas.

FRIGOTTO, G. 1996 *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

GEERTZ, C. 1978. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, H. ;SIMON, R. 1995a. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio ; SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.

GIROUX, H. 1995b. Formação do professor como esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

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

GIROUX, H. ; McLAREN, P.L. 1995c Por uma pedagogia crítica cultural. In: SILVA e MOREIRA (Org.). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, L. A. 1998.et. al. *O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica

GOODSON, I. F. 1995 *Currículo: teoria e história*. 2ª. edição. Petrópolis, Vozes.

HALL, Stuart. 1997. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&a

HYPÓLITO, A. M. 2000. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.

MACEDO, R. S 2000. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA.

MACEDO, R. S. 2002. Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA.

MACEDO, R. S. 1998.. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexão em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.

MAZZOTTI, A. 2000 Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicação à educação. In. ENDIPE, *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A.

MCLAREN, P. 1997. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez,

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da SILVA Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez,

MENEGOLLA. M. 1993. *O currículo escolar e... Por que planejar? Como planejar? 2ª ed. Petrópolis, Vozes.*

MOREIRA, A. F. 1997. Currículo, utopia e pós-modernidade. IN: *Currículo, questões atuais*. Campinas, Papirus.

MOREIRA, A. F e MACEDO, Elizabeth. 2001 Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flávio(orgs). Ênfase e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus.

MOREIRA, A. F. 1995 *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus.

MOREIRA, A. F. 1996 . *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. p. 1: 9-22, jan./jun.

MOREIRA, A. F. 1997. . A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998..

MOREIRA, A. F. *Currículo, Utopia e Pós Modernidade* IN: MOREIRA, A F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus.

MOREIRA, A. F. B O campo do currículo no Brasil – origens e desenvolvimento inicial. IN: *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. 1994. Escola, currículo e a construção do conhecimento. IN: SOARES, M. B .e outros. 1994 *Escola básica* Campinas, Papirus.

MOREIRA, A. F.. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: A formação dos professores sob diferentes olhares. *ENDIPE*, 1998.

MORIN, E. 1998. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, E. 2000. *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. RJ: Bertrand Brasil.

NÓVOA, António. 1992. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia, 39. Publicação Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, Portugal.

OLIVEIRA, M. R. 1993 (Org.) *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.

PACHECO, J. A. 1996. *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora.

PARAÍSO, M. A. 1997. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. In: *Cadernos de Pesquisa*, nov, n. 102, p.23-45.

PEDRA, J. A 1997 *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus,

PERRENOUD, P. 1993 *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. – Nova Enciclopédia; 46/ Temas de Educação.

Petrópolis: Vozes, 2000.

PIERUCCI, A. 1999. Ciladas da diferença. SP: USP, Curso de pós graduação em sociologia: ED. 34,

PINO, A. 1991. O conceito de mediação semiótica em Vygostsky. *Cadernos CEDES*, n: 24 (Pensamento e linguagem).

PINTO, R. P. (1999), Diferenças Étnico-Raciais e Formação do Professor, *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 199- 232

RANGEL, Mary. 1999 Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, Nilda ; RANGEL, Mary. (Org.). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papirus.

REGO, T. V 1995. *Uma perspectiva sócio-cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

ROBERT; BIKLEN, Sari. 1994 *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.

SACRISTÁN, J. G. 1995a. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA T. T e MOREIRA, A. F. *Territórios Contestado*. Rio de Janeiro: Vozes.

SACRISTÁN, J. G. 1998. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. et al. *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes.

SACRISTÁN, J. G. 1998 *Compreender e transformar o ensino*. ArtMed.

SACRISTÁN, J. G. ; GÓMESZ, A. P. 1998. Compreender e transformar o ensino. Artmed.

SACRISTÁN, J. G. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ARTMED.

SANTOMÉ, J. T 1998. *Globalização e interdisciplinaridade. O Currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

SANTOMÉ, J. T. 1995. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.

SANTOS, B. S 1999. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós - modernidade*. S.P: Cortez.

SANTOS, B. S 2000.. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez

SANTOS, B. S. 1987. *Um discurso sobre as Ciências*. 9. ed. Porto: Afrontamento.

SANTOS, M. 2000. *Por uma outra globalização - do pensamento único a consciência universal*. São Paulo: Record,.

SANTOS, M. 2001 O resgate do Humanismo:entrevista *A Tarde*, Salvador, 14/01.

- SILVA, T. T 1996. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes.
- SILVA, T. T 1999b. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Mg, Autentica.
- SILVA, T. T. (2000), *A Produção Social da Identidade e da Diferença*. In: T. T. da Silva (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 73 - 102.
- SILVA, T. T. 1999. *O currículo com feitiço*. Belo Horizonte: Autentica.
- SODRÉ, M. , 2000. *Cultura, diversidade cultural e Educação*. entrevista com o professor Muniz Sodré por Azoilda L. da Tridade, In: TRINDADE, A. L. ; SANTOS, Rafael. (Org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- TEVES, N. 1999.. *A representação do próprio corpo na ressocialização de jovens de rua*. In:TEVES, N & RANGEL, M. (orgs.). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas: Papyrus.
- TOMMASI, L. et al. 1998 de e outros (Org) *O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. SP: Cortez.
- TORRES: C. A. 2001 *Democracia, educação e multiculturalismo: dilema da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução de Carlos . A. Pereira. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes.

TRINDADE, A. L. 2000. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A L e SANTOS, R. (Org.) Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VASCONCELOS, 2000. Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. SP: Libertad.

VYGOSTSKY, J. V. 1985 Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

ZABALA, A. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. – Porto Alegre: Artes Médicas, ---

ZABALA, A . 2002. *Enfoque globalizador e o pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2002

ZEICHNER, K.M. 1993. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXO A

**Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação**

Roteiro para entrevista

- 1) Ao escutar o termo currículo escolar o que lhe vem em mente?
- 2) Qual é a relação entre currículo e cultura (s)/ existe alguma relação entre currículo e cultura(s)?
- 3) Você acha que na universidade(no curso de Pedagogia) a diversidade cultural esta presente como? O que diversidade cultural?
- 4) A literatura educacional da atualidade, bem como a legislação em vigor vem enfatizando a tarefa da escola trabalhar com multiculturalismo. Como a sua universidade estar reagindo a essas discussões?
- 5) O que você entende por multiculturalismo?
- 6) Como você ver as diferenças no currículo escolar?
- 7) Os seus Alunos e alunas são muitos diferentes culturalmente? Por que?

Situação problema: 1º

Uma pesquisadora pergunta a uma professora do Magistério se ela sabia quantos estudantes negras existia no curso que ela lecionava.

R: “você sabe que eu entro na sala de aula e nem vejo a cor dos meus alunos?

Graças a Deus! Eu acho bom isso!, porque evita da gente discriminar os alunos. Prá mim é como se fossem todos brancos”

- 8) O que você acha da resposta da professora? Por que?

9) Você sabe qual é a cor de sua alunas?

Situação problema: 2º

Em uma sala do ensino fundamental um aluno xingou o colega de homossexual e gordo. A professora fingiu não escutar a discussão, apesar da agressão ter sido em alto e bom som, e, continuou a desenvolver o seu trabalho como nada tivesse acontecido.

10) Como você reagiria a uma situação dessa? Por que?

Outras perguntas

1) Você trabalha nesse departamento há quantos anos?

2) A sua disciplina trata questões sobre diversidade cultural? Como?

Você conhece o novo currículo de Pedagogia? Se conhece o que você achou da inclusão do das disciplinas optativas: Educação e Diversidade Cultural Relações Étnico-raciais na Escola?

3) Você acha que esse tema é específico dessa disciplinas?

4) Você considera importante tratar essa discussão em um curso de formação docente? Por que?

ANEXO B

COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS

SEM	COMPONENTES CURRICULARES					
1º	Sociologia da Educação	Metodologia do Trabalho Científico	História da Educação	Arte-Educação	Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação	Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares
2º	Educação de Jovens e Adultos	Antropologia e Educação	Filosofia da Educação	Psicologia da Educação	Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação	Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares
3º	Política e Gestão Educacional	Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação	Tópicos Especiais em História da Educação	Didática	OPTATIVA I	Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos
4º	Fundamentos e Ensino da Matemática p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Currículo	Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos	Avaliação no Contexto Educacional	OPTATIVA II	Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino
5º	Educação Infantil	Fundamentos e Ensino da História p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	Fundamentos e Ensino da Geografia p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	OPTATIVA III	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo)
6º	Pesquisa em	Tópicos	Fundamentos	OPTATIVA	OPTATIVA	Estágio

	Educação	Especiais em Filosofia da Educação	e Ensino das Ciências Naturais p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	IV	V	Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ciclo)
7º	Orientação Monográfica	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	OPTATIVA VI	OPTATIVA VII	OPTATIVA VIII	Estágio Supervisionado em Educação Infantil
8º	<i>Monografia</i>					Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino

- Legenda:
-  Núcleo de Fundamentação
 -  Núcleo de Política e Gestão Educacional
 -  Núcleo de Conteúdos Pedagógicos
 -  Componentes Curriculares Instrumentais
 -  Formação Livre
 -  Monografia

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UEFS**

FORMAÇÃO BÁSICA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	FORMAÇÃO LIVRE
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Núcleo de Fundamentação ✓ Sociologia da Educação ✓ Filosofia da Educação ✓ Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação ✓ Antropologia e Educação ✓ Psicologia da Educação ✓ Tópicos Especiais em Filosofia da Educação ✓ Tópicos Especiais em Sociologia da Educação ✓ Tópicos Especiais em História da Educação ✓ Educação Infantil ✓ Educação de Jovens e Adultos ◆ Núcleo de Política e Gestão Educacional ✓ Política e Gestão Educacional ✓ Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino ✓ Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica ✓ Educação Especial e Políticas Inclusivas ✓ Currículo ◆ Núcleo de Conteúdos Pedagógicos ✓ Didática ✓ Arte e Educação ✓ Avaliação no Contexto Educacional ✓ Fundamentos e Ensino da Matemática p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ✓ Fundamentos e Ensino da Leitura, escrita e produção de textos. ✓ Fundamentos e Ensino das Ciências p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ✓ Fundamentos e Ensino da História p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ✓ Fundamentos e Ensino da Geografia p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disciplinas Optativas Educação: ✓ Gestão da Unidade de Ensino ✓ Mídia e Educação ✓ Educação e Diversidade Cultural ✓ Relações Étnico-raciais na Escola ✓ Fundamentos do Diagnóstico Psico-pedagógico ✓ Fundamentos de Psicologia da Educação ✓ Pensamento, Linguagem, Desenvolvimento Humano e Educação ✓ Psicanálise e Educação ✓ Educação para o Meio Ambiente ✓ Trabalho e Educação ✓ Estatística Aplicada a Educação Letras: ✓ Leitura da Cultura ✓ Leitura e Produção de Textos ✓ Expressão Plástica e Gráfica ✓ Literatura Infante-Juvenil ✓ Educação Musical ✓ História da Arte Brasileira ✓ História Geral da Arte ✓ Técnicas e Recursos Audiovisuais ✓ Necessidades Especiais na 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Seminários Temáticos; ◆ Monitoria; ◆ Seminário Estudantil de Pesquisa em Educação; ◆ Ciclos de Debates; ◆ Estudos Orientados; ◆ Participação em programas de iniciação científica; ◆ Participação em núcleos/grupos de estudo e pesquisa; ◆ Participação em eventos científicos na área educacional; ◆ Participação em mostras de vídeo; ◆ Encontros, oficinas vivenciais e pedagógicas; ◆ Promoção e participação em fóruns de debates da categoria; ◆ Viagens de estudo; ◆ Apresentação de trabalho em

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação ✓ Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares ✓ Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos ✓ Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares ✓ Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ciclo) ✓ Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ciclo) ✓ Estágio Supervisionado em Educação Infantil <p>◆ Componentes Instrumentais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodologia do Trabalho Científico ✓ Pesquisa em Educação ✓ Orientação Monográfica <p>Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em</p>	<p>Aquisição da Fala e da Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicolinguística <p>CHF:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Psicologia Social ✓ Ciência Política <p>Biologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentos Biológicos da Educação ✓ Neurociências Aplicadas a Educação <p>CIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introdução à Economia <p>Exatas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lógica e linguagem 	<p>eventos na área educacional.</p>
---	--	-------------------------------------